

ÅBO AKADEMI

Kreativ dans i svenska och litteratur

Analys av elevers upplevelser av dansintegrering och dess möjligheter
och utmaningar

Lotta Forsberg

Avhandling för pedagogie magisterexamen
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2019

Abstrakt

Författare	Årtal
Forsberg, Lotta Erica Sofia	2019
Arbetets titel	
Kreativ dans i svenska och litteratur.	
Analys av elevers upplevelser av dansintegrering och dess möjligheter och utmaningar.	
<hr/>	
Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	61 (72)
Referat	
<p>Syftet med avhandlingen är att undersöka elevers upplevelser av integreringen av kreativ dans i svenska och litteratur. Den här avhandlingen skrevs inom ramen för forskningsprojektet <i>LiteDans - Att utmana litteracitet med dans i skola</i> där elever i årskurs 5 har deltagit. För att få fram elevernas upplevelser om kreativ dans utformades följande forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hurdana upplevelser har eleverna om hur kreativ dans används och kopplas ihop med svenska och litteratur?2. Hurdana upplevelser har eleverna om möjligheter och utmaningar med integreringen av dans i svenska och litteratur? <p>Avhandlingen har en fenomenografisk forskningsansats och för att få svar på syfte och forskningsfrågor användes fokusgruppsintervjuer som metod. Åtta elever valdes ut och de intervjuades i två grupper, före forskningscykeln, under forskningscykeln och efter forskningscykeln.</p> <p>Utifrån det analyserade materialet kunde elevernas upplevelser sammanlagt delas in i sex kategorier: <i>förändrad ämnessyn, lärande genom och med dans i svenska och litteratur, skapande och kreativitet, tidsaspekter, samarbete och glädje</i>. Den första kategorin har även två underkategorier som lyfter fram <i>förändrad ämnessyn om dans</i> och <i>förändrad ämnessyn gällande svenska och litteratur</i>. De två första kategorierna besvarar den första forskningsfrågan och de fyra övriga ger svar på den andra forskningsfrågan.</p>	

Resultaten visar att eleverna upplever att de utvecklat sitt läsande och skrivande genom kreativ dans. Eleverna upplever även att undervisningen i svenska och litteratur blivit roligare och de värdesätter möjligheten att få röra på sig i ett ämne som annars upplevs som stillasittande. I och med att eleverna får allt mer erfarenhet av kreativ dans börjar de se dansens ämnesöverskridande egenskaper och de funderar på om kreativ dans kunde användas i andra skolämnen. Något eleverna upplever både som en möjlighet och som en utmaning är samarbetet och tidsaspekter. Med tidsaspekter syftas på repetition och att minnas rörelser.

Mest framträdande vad gäller elevers upplevelser av dansintegrering i svenska och litteratur är att de upplever det som roligt och lärorikt. De motiveras av de kreativa arbetssätten och de uppskattar att de får röra på sig mera under skoldagen.

Sammanfattningsvis upplever eleverna den kreativa dansen och det kroppsliga lärandet som något positivt som motiverade dem. Utifrån dessa resultat och tankar kring möjligheter och utmaningar kunde fler lärare ta in kreativ dans i undervisningen. Kreativ dans lämpar sig inte enbart för svenska och litteratur, utan kan integreras i de flesta skolämnena.

Sökord / indexord

dansintegrering, elevers upplevelser, kreativ dans, kroppsligt lärande, svenska och litteratur

Innehållsförteckning

Abstrakt

1. Inledning	1
1.1 Projektet LiteDans.....	1
1.2 Bakgrund och syfte.....	2
1.3 Avhandlingens fortsatta disposition.....	4
2. Kroppsligt lärande och kreativ dans	6
2.1 Kroppsligt lärande.....	6
2.2 Kreativ dans.....	8
2.3 Elevers erfarenheter och upplevelser om kreativ dans	16
3. Metod och genomförande.....	19
3.1 Syfte och forskningsfrågor	19
3.2 Fenomenografi som forskningsansats.....	20
3.3 Intervju som metod	21
3.4 Val av deltagare.....	24
3.5 Undersökningens genomförande och analys av data.....	25
3.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetiska aspekter.....	27
4. Resultatredovisning.....	32
4.1 Elevers upplevelser om hur kreativ dans används och kopplas ihop med svenska och litteratur.....	32
4.1.1 Förändrad ämnessyn	32
4.1.2 Lärande genom och med dans i svenska och litteratur.....	36
4.2 Elevers upplevelser om möjligheter och utmaningar med dans i svenska och litteratur	40
4.2.1 Skapande och kreativitet	40
4.2.2 Tidsaspekter.....	41
4.2.3 Samarbete	42
4.2.4 Glädje.....	43
5. Diskussion	45
5.1 Resultatdiskussion	45

5.1.1 Elevers upplevelser om hur kreativ dans används och kopplas ihop med svenska och litteratur	45
5.1.2 Elevers upplevelser om möjligheter och utmaningar med dans i svenska och litteratur	49
5.1.3 Avslutande resultatdiskussion	52
5.2 Metoddiskussion	54
5.3 Konklusion och förslag till fortsatt forskning	56
Litteraturförteckning	57

Bilagor

Bilaga 1: Intervjufrågor före forskningscykeln

Bilaga 2: Intervjufrågor under forskningscykeln

Bilaga 3: Intervjufrågor efter forskningscykeln

Bilaga 4: Överenskommelse om forskningsmaterial

Figurer

<i>Figur 1. Modell för danslitteracitet i skolan (Jusslin, 2019a).....</i>	14
--	-----------

1. Inledning

I det här kapitlet presenteras projektet LiteDans samt bakgrunden och syfte för avhandlingen. Slutligen redogörs även för den fortsatta dispositionen.

1.1 Projektet LiteDans

Min avhandling skrivs inom ramen för forskningsprojektet *LiteDans - Att utmana litteracitet med dans i skolan* som leds av doktorand Sofia Jusslin. Syftet med designforskningsprojektet är att utveckla och undersöka pedagogiska praktiker som integrerar kreativ dans i svenska och litteratur¹. Projektet har genomförts i flera projektskolor med fokus på elever i årskurs 5. Tillsammans har forskare, danslärare och klasslärare planerat, genomfört, dokumenterat och utvärderat undervisning med fokus på läsande och skrivande kopplat till kreativ dans.

Projektet *LiteDans* påbörjades år 2017 med en orienteringsfas där en litteraturoversikt gjordes (se Jusslin, 2019a). Under vårterminen 2018 genomfördes en pilotfas med en forskare, en danslärare och 13 elever i årskurs 5 (se Jusslin, 2019b). Pilotfasen bestod av tre 45–60 minuters lektioner under en dag. Höstterminen 2018 inleddes forskningscykel 1 med ett designteam bestående av en forskare, en danskonstnär och två klasslärare. I projektet deltog 41 elever i årskurs 5 och de fick ta del av kreativ dans minst en gång i veckan under 13 veckor. Forskningscykel 1 bestod av två undervisningssekvenser där kreativ dans integrerades i svenska och litteratur. Dansen integrerades i skrivandet av detektivböcker med fokus på handlingens miljö och -karaktärernas inre och yttre egenskaper. Fokus har även lagts på meningsbyggnad, ordklasser samt konstruktiv respons på skrivande.

¹ I den finländska läroplanen Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 benämns läroämnet *modersmål och litteratur*, men lärokursen heter *svenska och litteratur* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 106). I den här avhandling används benämningen *svenska och litteratur* eftersom det är specifikt i lärokursen som projektet *LiteDans* är genomfört i.

Lotta Forsberg

Tillsammans med eleverna skapade danskonstnären tre olika koreografier. Rörelserna i danserna är ett hopplock från alla elevers olika danser som har skapats under lektionerna. När karaktärers inre och yttre egenskaperna utforskades i detektivskrivandet skapades *De misstänkta dans* och när eleverna övade på att bygga ut och utveckla satser och meningar skapades *Ordklassdansen*. Den sista dansen, *Vinnardansen*, skapades utgående från många olika rörelsemönster som skapats under hela forskningscykeln. Under nio veckor pågick sekvensen. Den andra sekvensen varade tre veckor och handlade om poesiläsning och -skrivning. Eleverna tolkade dikter ur boken *Djur som ingen sett utom vi* (Stark & Bondestam, 2016) med dans men skrev även egna dikter om vänskap. Som avslutning på forskningscykel 1 fick eleverna uppträda i en dansshow där de visade de danser de hade skapat, läste texter och dikter samt dansade till poesi. Skolans lärare och föräldrar samt syskon var inbjudna att ta del av dansshowen. Under vårterminen 2019 genomfördes forskningscykel 2 och även här deltog alla 41 elever. Forskningscykeln genomfördes under två veckor, men endast med fokus på poesi och kreativ dans.

Doktorand Sofia Jusslin är ansvarig forskare för projektet *LiteDans* och fungerar dessutom som min handledare för magisteravhandlingen. Den här avhandlingen fokuserar specifikt på material som producerats under forskningscykel 1. Under höstterminen 2018 (forskningscykel 1) har jag genomfört intervjuer med åtta elever vid tre olika tillfällen: före projektet, under projektet och efter projektet. Mer specifikt höll jag fokusgruppsintervjuer med fyra elever från klass 5A och fyra elever från klass 5B och mitt forskningsintresse ligger i att undersöka elevernas upplevelser av integreringen av kreativ dans i svenska och litteratur.

1.2 Bakgrund och syfte

Lindqvist (2007) anser att dans är ett komplext ämne och att det inte finns någon entydig definition vad dans är. Vidare tar Lindqvist upp att dansen har en självklar position som fritidsintresse men att det inte är någon självklarhet att dansen finns i skolan i och med att det inte är ett obligatoriskt ämne. Lindqvist berör Sverige men det

Lotta Forsberg

är likadant i Finland där dansen endast nämns i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* i gymnastiksammanhang som ”musik- och dansgymnastik” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 274), vilket tyder på att dansen ses som en motionsform och inte som ett arbetssätt att använda i undervisningen. Ørbæk och Engelsrud (2019) synliggör i deras litteraturstudie att endast ett fåtal studier om dans är gjorda ur ett pedagogiskt perspektiv inom den grundläggande utbildningen och att de flesta studier som är gjorda är kopplade till gymnastiken.

I den här avhandlingen ligger fokus på den kreativa dansen och hur den kunde lämpa sig i undervisningen. Målsättningen är inte att lära sig att dansa eller lära sig om dans, utan att lära sig genom och med dans i skolan. Eftersom alla elever lär sig på olika sätt bör läraren också undervisa på olika sätt. Genom att jobba med kreativ dans i undervisningen får man in olika undervisnings- och uttrycksformer som är visuella, auditiva och kinestetiska. Att man i Finland ser på ämnet modersmål och litteratur som ett språk-, kultur- och konstämne (Höglund, Jusslin, Ståhl & Westerlund, 2019) pekar på en bred ämnessyn och därmed kunde användningen av kreativ dans i undervisningen motiveras.

Samhället påverkar vilken kunskap som prioriteras och vad som bör läras ut i skolorna, och en snäv syn på kunskap gör att kroppsligt och estetiskt lärande åsidosätts till förmån för mer teoretiska ämnen (Pastorek Gripson, 2016). Det kreativa får sällan lika mycket plats i skolor eftersom teoretisk kunskap värderas högre än det teoretiska (Krantz, 2015). Ørbæk och Engelsrud (2019) lyfter fram att det finns lite forskning kring vad elever erfarar kroppsligt genom att skapa dans. Giguere (2011) har forskat om kroppsligt lärande och kreativ dans och med intention att öka beslutsfattarnas och lärarnas förståelse för att dans faktiskt kunde erbjuda mycket som undervisningsform. Kropp och själ samspelar under fysiskt engagemang dansen kunde med fördel tas in i skolan.

Genom kreativ dans utvecklar och förbättrar eleverna åtskilliga färdigheter. Dansen kan bidra till en rikare fantasi, en större spatial förmåga och ett kritiskt tänkande. Därtill förbättras elevernas emotionella färdigheter vilket leder till bättre sociala relationer. (Giguere, 2011; Hanna, 2008; Jusslin, 2019a; Lindqvist, 2007; Moen & Kirsebom, 2001; Ørbæk & Engelsrud, 2019.) Förutom olika typer av färdigheter kan

Lotta Forsberg

dans även bidra med att främja hälsa och livskvalitet, öka elevernas självförtroende och självkänsla samt gynna en bättre gemenskap och ett bättre samarbete i klassen. Dansen kan dessutom skapa välbefinnande och lycka hos utövaren vilket kan generera i en positivare syn på skolan överlag. (Anttila & Svendler Nielsen, 2019; Bond & Stinson, 2001; Krantz, 2015; Lindqvist, 2010.)

Forskning som berör dans och poesi, dans och språklig medvetenhet samt dans och ordförråd har gjorts (t.ex. Delchamps, 2018; Jones, 2014). Vetenskaplig forskning som specifikt har undersökt elevers upplevelser av dans i svenska och litteratur finns inte och därför kan avhandlingen bidra med ökad kunskap och förståelse för vad dansen kan bidra med i undervisningen. Ørbæk och Engelsrud (2019, s. 16) menar att forskning som riktar in sig på kreativ dans i en skolkontext är synnerligen intressant för lärarstuderande och lärare på fältet. Jag själv som lärarstuderande med svenska och litteratur som kort biämne samt ett intresse för dans överlag ser detta forskningsområde som ytterst intressant. Jag ser dansen som något värdefullt för elevers lärande och finner kunskap om kreativ dans som lärorikt och något jag gärna tar in i min undervisning i framtiden.

Syftet med avhandlingen är att undersöka elevers upplevelser av integreringen av kreativ dans i svenska och litteratur och således fylla den forskningslucka som finns gällande detta område. Jag vill belysa kreativ dans i en skolmiljö, redogöra för elevernas upplevelser samt diskutera möjligheter och utmaningar med dans i skolan.

1.3 Avhandlingens fortsatta disposition

I följande kapitel redogörs för teoretiska utgångspunkter som knyter an till avhandlingen gällande kroppsligt lärande, kreativ dans samt elevers erfarenheter och upplevelser. I kapitel 3 redovisas undersökningens syfte och forskningsfrågor, fenomenografi som forskningsansats samt intervju som metod. Utöver detta beskrivs valet av deltagare, undersökningens genomförande och analys av data. Som avslutning på kapitel 3 diskuteras undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet samt

Lotta Forsberg

forskningsetiska aspekter. I kapitel 4 presenteras undersökningens resultat. I det sista kapitlet, kapitel 5, förs en resultatdiskussion och en metoddiskussion. Slutligen görs en konklusion och förslag till fortsatt forskning presenteras.

2. Kroppsligt lärande och kreativ dans

De teoretiska utgångspunkterna för avhandlingen behandlar kroppsligt lärande och kreativ dans. Vidare presenteras tidigare studier om elevers erfarenheter och upplevelser om dans i skolan.

2.1 Kroppsligt lärande

Kroppsligt lärande handlar om att känna i kroppen och genom kroppen. Det kroppsliga lärandet och den kroppsliga kunskapen utvecklas och formas under hela livet (Parviainen, 2002, s. 11.) Parviainen (2002) definierar kroppslig kunskap som kroppsliga handlingar och interaktioner som konstrueras när man gör saker med och genom kroppen. Det är viktigt att skilja på kroppslig kunskap (bodily knowledge) och kroppslig färdighet (bodily skills). Förmågan att röra sig kan försvinna på grund av en olycka eller åldrande men trots det hävdar Parviainen att en balettdansare fortfarande besitter den kroppsliga kunskapen som hen införlivat genom kroppsligt lärande, trots att hon inte längre kan dansa. Parviainen diskuterar även skillnaden mellan artikulerad och kroppslig kunskap. Kroppslig kunskap kan inte alltid beskrivas med ord men artikulerad kunskap om dans är likväl viktigt. Artikulerad kunskap är en form av kunskap som kan uttryckas genom exempelvis ord, siffror och formler. Den artikulerade kunskapen om kroppens rörelser kan inte ersätta den kroppsliga kunskapen.

Dansfenomenologen Maxine Sheets-Johnstone (2010) anser att allt lärande utgår från kroppen och därmed är begreppet *kroppsligt lärande* oväsentligt. Anttila och Svendler Nielsen (2019) använder dock begreppet kroppsligt lärande och vill se det som grunden för allt lärande, men för att lärandet ska upplevas som förkroppsligat måste kroppsligt lärande bli ett grundläggande element i undervisningen. Alerby och Ferm (2006) lyfter fram att oavsett om vi använder kroppen till något fysiskt eller kognitivt så kan vi aldrig lära utan vår kropp.

Lotta Forsberg

Kroppsligt lärande gäller själva rörelserna men även förnimmelse av olika kroppstillstånd såsom avslappning, muskelspänning och värk. Kroppsligt lärande sker i hela kroppen, i hela människan men även mellan människor i den sociala och fysiska verkligheten. Alla sinnen är viktiga och medverkar i det kroppsliga lärandet och därmed lämpar det sig för många olika lärstilar. (Anttila, 2013.) Tidigare ansågs kropp och själ vara separata – i en så kallad catesiansk dualism – men Anttila (2013, s. 31) lyfter fram att kropp och själ ses som detsamma ur ett fenomenologiskt synsätt på kroppsligt lärande. Idag är det många forskare som instämmer i att det inte går att särskilja kropp och själ utan att de båda införlivas när vi lär oss kroppsligt (Delchamps, 2018; Hanna, 2001; Jones, 2014; Krantz, 2015; Lindqvist, 2007; Leonard, Hall & Herro, 2016).

Giguere (2011) lyfter fram att barn naturligt använder rörelser för att uttrycka sig. Alla småbarn lär sig till en början bäst kinestetiskt eftersom rörelse kommer naturligt för dem och är deras sätt att lära sig om omvärlden. När barn rör sig på nya sätt lär de känna sig själva och sin omgivning på ett annat sätt (Anttila & Svendler Nielsen, 2019). Trots att barn mår bra av att röra på sig råder en stillasittande kultur i skolan där elever ska vara tysta eftersom lärarna då känner att de har kontroll över lektionen. Ju äldre eleverna blir desto mindre fysiska, lekfulla och kroppsliga aktiviteter ingår i undervisningen, istället förbereder man eleverna för mer akademiska studier och glömmer bort det kroppsliga lärandet. (Delchamps, 2018.) Delchamps (2018) anser att man borde frångå den stillasittande kulturen och ge eleverna möjlighet att röra på sig under lektionstid. Det behöver inte handla om dans eller annan fysisk aktivitet men för att eleverna ska orka koncentrera sig bör de få sträcka på sig, arbeta på ett annat ställe än vid pulpeten eller bara få ta en kort paus. Genom att ha en öppen konversation med eleverna om vad de behöver och önskar och vad i klassrummet som förhindrar dem att uppnå sin fulla potential så kan klassen tillsammans göra de förändringar som behövs för att skapa en god lärmiljö.

Pastorek Gripson (2016) menar att själva kroppen i sig och kroppens rörelser kan ses som tecken, symboler och uttryck som tolkas av andra människor. Kroppen är därmed ett kommunikativt verktyg som sänder ut medvetna och omedvetna signaler till sin omgivning. Till en början kan det kännas ovant att röra på sig på nya sätt men med tiden känns det mer naturligt. De rörelser vi utför gång på gång blir så småningom

Lotta Forsberg

automatiserade och rörelsen etsar sig fast i muskelminnet. Krantz (2015) menar att dans är ett utmärkt sätt att införliva kroppslig kunskap eftersom dansen använder hela kroppen. Kroppen är ett verktyg som vi kan och ska använda för att utforska världen och kunna fungera i den. Genom dans och rörelse har vi ett sätt att uppnå kunskap som inte kan hittas i någon annan verksamhet.

I den här avhandlingen används denna förståelse för kroppsligt lärande för att undersöka och analysera elevers upplevelser av dansintegrering i svenska och litteratur. De meningsskapande processer som eleverna deltar i inkluderar kroppsligt lärande och genom att skapa och repetera dans i läsande och skrivande utvecklar elevernas kroppsliga kunskap.

2.2 Kreativ dans

Det som kännetecknar *kreativ dans* är att det inte finns något rätt eller fel eftersom eleverna skapar sina egna rörelser. Det finns således ingen direkt kunskapsöverföring från lärare till elev utan eleverna skapar sin egen kunskap genom dans. (Jusslin, 2019a; Moen & Kirsebom, 2001). Den kreativa dansen kopplar ihop eleverna med sig själva och andra genom känslor, kultur och kommunikation (Alerby & Ferm, 2006; Hanna, 2008). Inom projektet LiteDans används den kreativa dansen och därmed är det en viktig del av teorikapitlet.

Att göra rätt steg och rörelsemönster och dessutom använda korrekta begrepp är viktigt inom dansformer som exempelvis folkdans och klassisk balett. Kreativ dans däremot vill följa naturliga rörelsemönster och rörelser som att springa, rulla, hoppa osv. kan användas i den kreativa dansen. Dansarens naturliga rörelser utvecklas och utvidgas när hen får skapa dans. Kreativ dans har även ursprung i fridans som utvecklades i Europa i början på 1900-talet. Inom fridansen utgick man från sina egna uttryck och rörelsemönster för att skapa danser. (Pastorek Gripson, 2016; Ørbæk & Engelsrud, 2019.) Jones (2014) lyfter fram att för att nå kroppsligt lärande och för att lära sig något genom dans måste dansen få komma inifrån eleven själv. Precis som vi kan få ett större ordförråd över tid, genom nya upplevelser och övningar kan vi även få ett

Lotta Forsberg

större "rörelseförråd". Genom att skifta nivå i dansen genom att arbeta på golvet, ståendes och hoppandes utvidgas danspraktiken och man frångår de traditionella danserna som förutsätter en viss precision och prestation (Pastorek Gripson, 2016).

Dansens grundelement är kroppen, rummet, dynamiken och relationerna och utan den här helheten är det svårt att skapa dans. Genom att pröva att böja, sträcka och vrida på sig, "frysa" i olika positioner samt förflytta sig på olika sätt blir eleven mer medveten om sin kropps förmågor. Även rummet har betydelse när det kommer till dansundervisning. Att lära ut dans tränar elevernas rumsuppfattning, vilket behövs för att de ska veta hur de kan röra sig på olika sätt och därmed utnyttja rummets potential samt förflytta sig i rummet utan att krocka med någon annan. I det verbala språket är det viktigt med dynamik för att språket ska bli levande, annars blir det monotont och tråkigt. Även i dansen behövs dynamik för att uttrycka sig med energi, så att dansen blir varierande och levande. När vi dansar ensamma har vi endast oss själva som danspartner och de rörelser vi utför blir även till en inre dialog. Att däremot dansa med andra skapar relationer, vi uttrycker oss för andra att tolka. Det skapas även en relation till musiken, olika musikstilar gör att vi rör oss på olika sätt. I undervisningen kan även olika rekvisita användas och till de här skapas även en relation som det krävs att man förhåller sig till. Att dansa inför publik kan vara en målsättning med dans i undervisningen, men då krävs mycket träning och alla elever ska känna sig trygga i sina rörelser. Att visa upp sin dans inför publik kan vara krävande eftersom det inte enbart gäller att sätta rätt rörelser, du behöver också skapa en förbindelse med publiken genom ögonkontakt och annan interaktion. (Glad, 2002.)

Bresler (2004) resonerar kring två olika metoder att presentera dans för barn. I den ena metoden är barnet i centrum och utgångspunkten är deras egna idéer och upptäckande kring dansandet. I den andra metoden är lektionen redan planerad till punkt och pricka, disciplin är viktigt och det finns en förutbestämd väg att gå. Det första synsättet har fokus på den kreativa dansen där perfekta rörelser och synkroniserad dans inte är det viktigaste. Att få använda kroppen och lära sig genom dans är huvudsyftet. Chen (2001) menar att dansen måste tas in i undervisningen på ett konstruktivistiskt sätt, dvs. att eleverna själva är med och skapar och bygger kunskap genom interaktion med varandra och omvärlden. Lärarens uppgift är att (1) uppmuntra till alternativa

Lotta Forsberg

rörelsemönster, (2) engagera sig i alla de idéer som eleverna har till att skapa en dans, (3) låta eleverna dela med sig av sina tankar och idéer, och (4) handleda eleverna i såväl deras process som bearbetning av dansen. Den kreativa dansen som används inom projektet LiteDans utgår från den första kreativ dans-metoden även om forskningsteamet utgår från en lektionsdesign med en idé kring hur eleverna ska arbeta med kreativ dans i läsande och skrivande

Kreativ dans fokuserar på elevernas egna rörelser och koreografier. Målsättningen är att få lära på nya sätt där kropp, rörelse och kreativitet är väsentligt. (Anttila & Svendler Nielsen, 2019; Ørbæk & Engelsrud, 2019.) Enligt Moen och Kirsebom (2001) kan eleverna lära sig en hel del genom dans. De kan bland annat lära sig grundläggande rörelser, rytm och kroppsmedvetenhet men de blir även medvetna om "rummet" och hur man rör sig i förhållande till andra. Annat de utvecklar är rörelseglädje, empati, samarbetsförmåga, kreativitet och fantasi.

Även Bond (2001) hävdar att barn får använda och träna på många olika aspekter när de skapar och övar dans. I dansprocessen använder de sig bland annat av sin fantasi, sin spatiala förmåga och sitt intellekt. Även självdisciplin och viljan att öva och uppträda finns hos barnen. Bonbright, Bradley och Dooling (2013) framhåller att dans i skolan ger eleverna en djupare förståelse för och ett mer synligt engagemang i själva lärandeprocessen. När barn skapar danser använder de sig av ett analytiskt tänkande och ett utvärderande resonemang. Att använda sig av kreativ dans i skolan utvecklar således elevernas kritiska tänkande (Giguere, 2011, s. 5; Hanna, 2008; Jusslin, 2019a; Lindqvist, 2007, s. 28; Ørbæk & Engelsruds, 2019, s. 18.)

När det kommer till integrering av kreativ dans i svenska och litteratur visar tidigare forskning flera positiva resultat av att integrera dans och litteratur. Dansforskare och -utbildare hävdar exempelvis att dans och litteratur kan fungera som inspiration för varandra (Hanna, 2001; Smith-Autard, 2002). Eleverna kan exempelvis utgå från en dikt, en som redan finns eller en egenskriven (Jusslin, 2019b). Till dikten kan de skapa rörelser som visar vad dikten handlar om. Poesi och dans har mycket gemensamt, båda upptar sociala sfärer, är artistiska och kan ha en koppling till musik (Delchamps, 2018). En skriven text blir inte fysisk först när man dansar den utan texten i sig själv är redan fysisk (Delchamps, 2018, s. 15). Elever tänker annorlunda om dikter när de måste

Lotta Forsberg

framföra dem, de analyserar då noggrant diktens form, innehåll och stil. All poesi men speciellt poesi som handlar om kroppslighet och rörelse kan bli ihopkopplat med dans. Många lärare, oavsett erfarenhet kan finna dansen som ett värdefullt undervisningsredskap och kan se att det utvidgar elevernas sätt att tänka kring poesi och andra typer av texter. (Delchamps, 2018.)

För att kommunicera med andra kombinerar vi människor ljud och ord för att verbalt förmedla någonting. Som tillägg till den verbala kommunikationen använder vi ibland handgester och miner. Detta kallar vi vanligtvis inte för dans, vi kallar det kroppsspråk. I dansen kommunicerar och förmedlar vi någonting genom våra rörelser. (Glad, 2002.) Dans ska förmedla någonting och därmed är det viktigt att reflektera över hur människor kommunicerar och hur det skulle gå att förmedla samma tankar och känslor enbart genom dans. Att försöka förstå en dans utan varken bakgrundsinformation eller kontext kan vara svårt. När publiken vet vad dansen handlar om är det lättare att förstå syftet med enskilda rörelser och koreografin som helhet. (Delchamps, 2018; Hanna, 2008; Jones, 2014.) Exempelvis arbetar både dans och poesi utgående från metaforer och utmaningen blir att skapa och omskapa text eller bild till rörelse och samtidigt uttrycka sin tolkning av texten (Delchamps, 2018). Stinson (1997) anser att kreativ dans stimulerar problemlösningsförmågan samt ger utlopp för tankar, känslor och erfarenheter.

Delchamps (2018) menar att det är bra att ta reda på hur elever lär sig bäst och utarbeta lektionerna enligt elevernas behov. Genom att använda olika lärmiljöer och att inkludera varierande arbetssätt som tar sig uttryck i det kinestetiska, visuella, auditiva och taktila lämpar sig dans för de allra flesta. Många studier visar att dans kan underlätta lärande inom olika ämnesområden i skolan, vilket gör att den kreativa dansen kan tas in i princip vilket skolämne som helst (Anttila, 2013; Anttila & Svendler Nielsen, 2019; Bonbright m.fl., 2013; Buck, 2003; Dils, 2007; Hanna, 2008; Jusslin, 2019a; McMahon, Rose & Parks, 2003). Därtill understryker Delchamps (2018, s. 9) att allt akademiskt lärande, liksom dans, är kroppsligt.

För att kunna dansa behöver vi använda vår kropp – kroppen är vårt arbetsredskap. För att våga uttrycka sig med sin kropp behöver eleven vara trygg i sig själv och med sin kropp, men även trygg i gemenskapen. När man använder dans i undervisningen

Lotta Forsberg

behöver man som pedagog jobba med att alla ska känna sig trygga i sammanhanget. Det är viktigt att arbeta med elevernas uppfattning av kroppen och dess olika delar så de känner sig säkrare i sin kropp och utvecklar en bättre kroppsuppfattning och kroppskontroll. Det är oerhört viktigt att dansundervisningen sker i en trygg, glädjefylld och stöttande miljö, annars blir eleverna osäkra, otrygga och låser sig. För att eleverna ska lära sig att bli mer bekväma i sina kroppar är det nödvändigt att fundera tillsammans vad allt man kan göra med kroppen och hur man kan röra den. (Glad, 2002) När man ska använda sig av kreativ dans i skolan drar man nytta av elevernas personliga erfarenheter och deras musikalitet. En trygg lärmiljö är viktig för att eleverna ska våga skapa dans. Det handlar om att skapa goda relationer mellan eleverna men också till läraren. Eleverna känner sig tryggare om de får jobba med någon de känner sig bekväm med. Att avgränsa och tydliggöra rummet skapar ramarna där eleverna kan arbeta kreativt. Att vara i mindre grupper när man använder sig av dans i skolan är givande eftersom eleverna lär sig att samarbeta och de vågar lättare dela med sig av sina tankar och idéer. (Ørbæk & Engelsrud, 2019.)

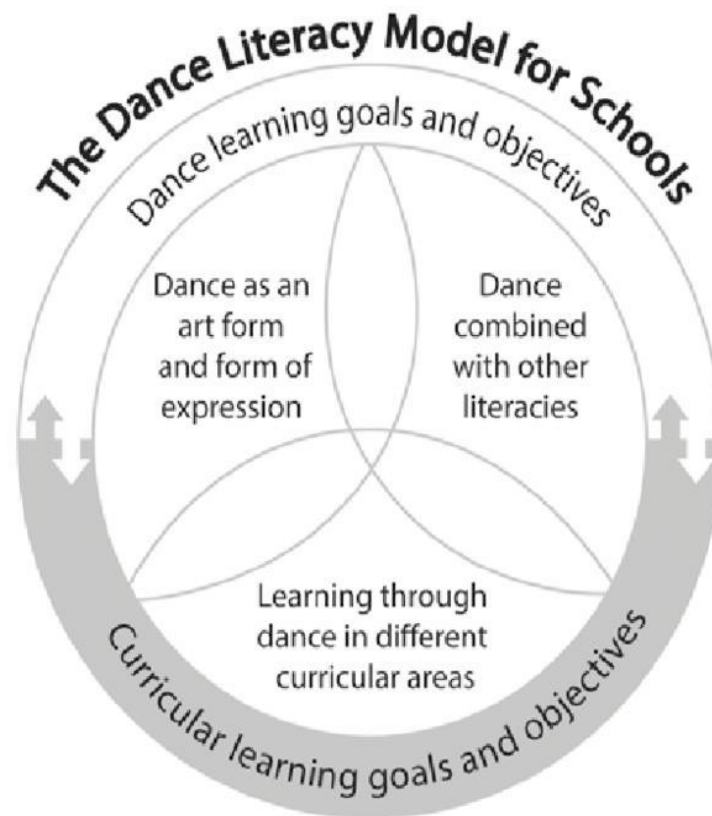
Pastorek Gripson (2016, s. 15–16) hänvisar till Smith-Autard som lyfter fram att danskunnandet består av att observera, beskriva, analysera och utvärdera alla aspekter som är inblandade i att skapa och utföra dans. De här aspekterna påverkar varandra ömsesidigt. I dansen ska viktiga karaktärer skapas, det ska finnas ett *flow*² i koreografin och en symbolik i rörelserna. Kreativ dans som ämne kan utgå från människors erfarenheter och naturliga rörelser men kreativ dans kan även ha tid, rum och *flow* som utgångspunkt när eleverna ska uttrycka sig genom rörelser (Ørbæk & Engelsrud, 2019, s. 7). När dans i undervisningen används ska läraren se till att alla elever får skapa, utöva och betrakta dans. Alla delar är viktiga för helhetsuppfattningen av dans som upplevelse och inlärningsmetod. Att eleverna själva får skapa och improvisera dans gör att de får arbeta kreativt och producera en egen produkt. Att skapa en dans är som att skriva en berättelse, eleven behöver planera, pröva på och ändra för att slutgiltigt få ihop till en bra slutprodukt. Förutom slutprodukten är även vägen dit och processen

² *Flow* är ett begrepp som myntades av Mihály Csikszentmihályi i mitten av 1970-talet. *Flow* innebär ett tillfredställande tillstånd där personen är totalt uppslukad av en aktivitet och känner inre motivation utan att tänka på att få yttre belöningar för sitt arbete (Csikszentmihályi, 1990).

Lotta Forsberg

både viktig och givande. (Smith-Autard, 2002.) Detta påminner mycket om olika skrivprocesser, som är vanligt förekommande inom svenska och litteratur (se Cooper, 2011). Det är inte enbart givande att själv skapa danser, utan även att återskapa andras danser är berikande. De här danserna kan vara sådana som andra elever i klassen skapat, men även danstraditioner som finns i det egna landet eller runtom i världen. Genom att dansa danser som finns i vår egen kultur eller andras skapar en historisk förståelse. Genom att få observera andras danser lär sig eleven se dansen som ett naturligt sätt att uttrycka sig, vilket kan leda till egen kreativitet och lust att skapa. Att utvärdera dans är lika viktigt som att utvärdera andra moment i en undervisningssituation. Även i dans behöver eleverna ge och få respons på såväl process som produkt. (Glad, 2002.)

Dans har funnits genom hela människans historia och även använts som ett pedagogiskt hjälpmedel. I dagens skola finns det dock relativt lite dans i undervisningen. (Glad, 2002.) I de flesta skolor finns inte dans insatt på läsordningen och Jusslin (2019a) har ställt frågan vad danslitteracitet (dance literacy) kan vara i en skolkontext utan dans som skolämne. Utgående från en begreppsanalys av tidigare forskningslitteratur har hon skapat en *Modell för danslitteracitet i skolan/The Dance Literacy Model for Schools (DLMS)*. Modellen innefattar tre dimensioner: dans som konstform och uttrycksform, dans kombinerat med andra uttrycksformer, samt lärande genom dans i olika ämnen (se figur 1). Dimensionerna överlappar varandra och även när fokus ligger på en av dimensionerna ingår de andra dimensionerna på ett eller annat sätt. För att Modellen för danslitteracitet i skolan ska kunna tillämpas i skolan bör målen för undervisningen baseras på dansen samt läroplanen.



Figur 1. Modell för danslitteracitet i skolan (Jusslin, 2019a).

På vilket sätt danslitteracitet är kopplat till läroplanens mål beror på vilken dimension som är i fokus. När inriktningen är på dans som konstform och uttrycksform belyses dansens konstnärliga och estetiska värde. Syftet är att lära sig om dans och genom dans. Syftet är att eleverna ska lära sig uppskatta dans genom att själva skapa dans men också genom att titta på dans. (Jusslin, 2019a.) Dans kombinerat med andra uttrycksformer gör det möjligt för multimodala arbetssätt. Dans kan kopplas ihop med olika typer av skrivprocesser men även med film, musik eller arkitektur (Dils, 2007). Jusslin (2019a) menar att dansen kan inspireras av de här uttrycksformerna men att dansen även kan vara utgångspunkten när text, film, musik eller andra konstformer ska skapas. Målet är en utveckling inom såväl dansen som i den andra uttrycksformen. I den sista dimensionen sker lärande genom dans i olika ämnen. Jusslin (2019a) anser att möjligheterna är oändliga när det kommer till att använda sig av dans i undervisningen, men det bör finnas ett tydligt lärandemål som ska uppfyllas med hjälp av dansen. Dans kan användas för att förstå grammatik, tolka dikter, framställa

Lotta Forsberg

geometrisk form, utforska olika kulturer och så vidare. Enligt Leonard m.fl. (2016, s. 339) är dans en litteracitet eftersom det har ordförråd, använder grammatik och förlitar sig på semantik, ungefär som traditionella litteraturformer. Modellen för danslitteracitet i skolan vill utveckla elevernas förmåga att uttrycka sig genom dans. Väsentligt är att de lär sig förstå och använda dansspråk, både verbalt och kroppsligt. (Jusslin, 2019a.) Jusslins modell har tillämpats när lektionsdesignerna har utvecklats inom projektet LiteDans.

Enligt Lindqvist (2007) är elever mer uthålliga, de orkar mera när det kommer till dans i skolan eftersom de ser det som meningsskapande. Elever som däremot inte är vana att experimentera med rörelse i en intellektuell miljö kan finna det obekvämt med dans och att uppträda framför sina klasskamrater. För att eleverna ska känna sig bekväma behövs mycket övning och repetition. (Delchamps, 2018.) Genom att öva och repetera mycket aktiveras muskelminnet och det eleverna lär sig blir kroppslig kunskap (Delchamps, 2018, s. 17; Pastorek Gripson, 2016, s. 35). Under dansprocessen och när eleverna uppträder för sina klasskamrater lär de sig att ge och ta emot konstruktiv och utmanande respons, vilket utvecklar deras lärande. (Delchamps, 2018.) Om eleverna får mycket kritik från lärare eller andra elever kan det dock skada deras självförtroende, och därför bör läraren lära ut hur man ger och tar emot respons (Ørbæk & Engelsrud, 2019).

Sammanfattningsvis utvecklar elever många olika färdigheter genom kreativ dans. Elever övar naturliga rörelsemönster, lär sig nya sätt att röra på kroppen och de får ett större "rörelseförråd". De utvecklar fantasi, självdisciplin, spatial förmåga, intellekt och kritiskt tänkande. Genom att eleverna samarbetar, uppträder och ser på varandras danser vänjer de sig att både ge och ta emot konstruktiv och utmanande respons. Utöver detta förbättras deras uthållighet, sociala relationer och emotionella färdigheter.

2.3 Elevers erfarenheter och upplevelser om kreativ dans

Tidigare forskning har visat att dans kan öka livskvaliteten och trivseln i skolan och dans har potentialen att främja god hälsa. Hälsan behöver inte vara huvudmålet men genom att ta in dans i undervisningen uppkommer det som en sidoeffekt. Genom kroppsligt lärande och kreativ dans använder man faktiska rörelser men upplever även inre kroppsliga upplevelser och fysiologiska förändringar. Konstnärliga aktiviteter och upplevelser relaterade till att uppskatta konst eller se på dans har också förmågan att beröra oss på djupet. (Anttila & Svendler Nielsen, 2019.)

Dans ska inte enbart vara för experter, utan elever bör få skapa och dansa sina egna danser i en trygg miljö där alla accepteras (Buck, 2003). Krantz (2015) lyfter fram problemet att barn ofta har svårt att verbalisera sina upplevelser av dans, de kan vägra prata eller så använder de bara ord som ”roligt” eller ”spännande”. Många forskare (t.ex. Bond & Deans, 1997; Bond, 2001; Bond & Stinson, 2001) har observerat och intervjuat barn samt låtit dem rita sina erfarenheter och upplevelser av dans. Gemensamt för studierna är att upplevelserna av dans är komplexa, interaktiva och multimodala (Bond, 2001). Bond och Deans (1997) noterade i sin undersökning av barns upplevelser om dans att de upplevde dansen som såväl ett socialt fenomen som en personlig transformerande aktivitet.

I sin forskning har Stinson (1997) kommit fram till att mer upplevelser av dans ger bättre koncentrationsförmåga och självuppfattning och därtill mera frihet och mindre stress. Även Bond och Stinson (2001) kom fram till liknande upplevelser när de undersökte barns erfarenheter inom dansundervisning, men som tillägg kan nämnas att deltagarna kände en känsla av ett inre jag, spänning och upphetsning över dansen och dessutom blev så inne i processen att de inte visste vad som hände runtomkring dem. Likaså konstaterar Krantz (2015) att kreativ dans i skolan utvecklar elevernas positiva attityd mot sig själva och ökar deras självkänsla.

Lotta Forsberg

I Lindqvists studie (2010) undersöks dans som fenomen och uttrycksform i skolan med fokus på danslärares erfarenheter och uppfattningar. I studien framkommer att danslärarna uppfattar att eleverna upplever gemenskap, trygghet, samspel och samarbete när dans används i undervisningen. Krantz (2015) undersökte elevers upplevelser och erfarenheter av dans och vilken pedagogisk betydelse de här upplevelserna kan ha för dem själva, lärare och för samhället. Resultaten visar att 18-åringarna upplevde dans i skolan som mycket viktig för den personliga utforskningen och utvecklingen. De vittnar om erfarenheter som att "hitta hem", men även om upplevelser om säkerhet, frihet, äkthet, välbefinnande och lycka. Ungdomarna beskriver även upplevelsen av dans som ett extraordinärt sinnestillstånd. Krantz menar att dansen stärker elevernas förmåga att koncentrera sig samt motiverar dem att ta sig an livets utmaningar.

I Finland har Anttila (2013) genomfört projektet *Koko koulu tanssii! (Hela skolan dansar!)* där hon bland annat har närmat sig elevers upplevelser av dans. Inom projektet anställdes en danslärare på heltid under fyra års tid. Dansen integrerades i skolans läroplan och danslärarens uppgift var att undervisa dans för alla elever i årskurs 1–9. Huvudsyftet i studien var att artikulera kroppsligt lärande och utforska hur dans kan fostra en särskild form av kroppsligt lärande i en skolkontext. Eleverna inom projektet kände njutning och glädje av att få röra på sig under skoldagen, de behövde inte sitta stilla och vara tysta hela dagen. Eleverna upplevde inte att de dansade "riktig dans" när de hoppade, rullade och sprang. En elev med tidigare danserfarenhet upplevde dansen i skolan som avslappnad och ibland lite tråkig.

Inom projektet *Koko koulu tanssii!* upplevde eleverna fysiska utmaningar men även glädje av att lyckas. Anttila (2013) påpekar att glädjen verkar öka den fysiska aktiviteten, den kroppsliga upplevelsen och det kroppsliga lärandet. Negativa upplevelser av dansen handlade främst om att inte känna arbetsro och att behöva vänta på sin tur. De flesta elever var beredda att lägga till dansen i läroplanen även efter projektet medan några elever ansåg att dans bara borde utövas en timme per vecka eller vara ett valfritt ämne.

Lotta Forsberg

För att dansen ska ses som meningsfull bör eleverna få tillåtelse att interagera, skapa och göra egna val. Eleverna upplevde nämligen att skapandeprocessen var rolig och att de lärt sig att samarbeta bättre med andra. Att få visa upp sina danser uppskattades av eleverna och de beskrev det som nervöst och spännande men också roligt. Få av eleverna ville visa upp sina danser ensamma. Överlag upplevde eleverna dansprojektet som något positivt och roligt, de uttryckte att de lärde sig mycket, inte bara dans utan även andra färdigheter och andra ämnen.

3. Metod och genomförande

I detta kapitel redogörs för avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Fenomenografi som forskningsansats beskrivs samt den valda intervjumetoden. Deltagarna presenteras och hur de har valts ut förklaras. Därefter klargörs såväl undersökningens genomförande som hur materialet har analyserats. Till slut diskuteras avhandlingens tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetiska aspekter.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka elevers upplevelser av integreringen av kreativ dans i svenska och litteratur. Mer specifikt görs detta utifrån elevers upplevelser när de deltar i den första forskningscykeln i projektet *LiteDans*. Denna typ av forskning om elevers upplevelser kan bidra med kunskap till fältet om kreativ dans i en undervisningsmiljö. Med anledning av mitt syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hurdana upplevelser har eleverna om hur kreativ dans används och kopplas ihop med svenska och litteratur?
2. Hurdana upplevelser har eleverna om möjligheter och utmaningar med integreringen av dans i svenska och litteratur?

3.2 Fenomenografi som forskningsansats

Fenomenografin är en ansats som undersöker uppfattningar och ansatsen lämpar sig för frågor gällande lärande i en pedagogisk miljö. I den här avhandlingen används fenomenografi som forskningsansats eftersom forskningsintresset fokuserar på elevers upplevelser av kreativ dans i svenska och litteratur under den första forskningscykeln inom projektet *LiteDans*. Fenomenografin talar vanligtvis om uppfattningar. Eftersom dans har integrerats i svenska och litteratur har eleverna upplevt något kroppsligt, har jag valt att använda begreppet *upplevelser*; ett begrepp som tidigare forskning om kreativ dans och dansintegrering också använder (se avsnitt 2.3).

Fenomenografin som forskningsansats är starkt empirisk snarare än teoretisk eller filosofisk. (Marton & Booth, 2000; Åkerlind, 2005.) Ordet fenomenografi härstammar från grekiskan och är sammansatt av orden *fenomeno(n)* och *grafi(a)*. Ordet *fenomenon* betyder ”det som visar sig” och *grafia* innebär att ”beskriva i ord eller bild”. Fenomenografi ”beskriver det som visar sig”; det handlar om hur en person uppfattar någonting. (Alexandersson, 1994; Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi & Tynjälä, 2017; Uljens, 1989; Åkerlind, 2005.) När man vill beskriva fenomen från andras synvinklar utgår man ofta från fenomenografin (Marton & Booth, 2000). Uljens (1989) hävdar att ansatsen i fråga utgår från ”ett bestämt sätt att se människan i världen” (s. 5). Det stora fokuset för fenomenografer är att ta reda på människors uppfattningar eller upplevelser av olika fenomen för att sedan kunna beskriva, analysera och tolka resultaten. Till skillnad från fenomenologerna som vill finna själva essensen i det erfarna strävar fenomenograferna efter att hitta variation i människors upplevelser. (Korhonen m.fl., 2017; Marton & Booth, 2000; Uljens, 1989; Åkerlind, 2005.)

Inom fenomenografin urskiljer forskaren en *vad*-aspekt och en *hur*-aspekt. Deltagarna måste vara väl medvetna om vad som undersöks för att kunna beskriva sina upplevelser om precis det fenomen som forskaren är intresserad av. Vad-aspekten och hur-aspekten samspelar med varandra och bör ej åtskiljas. (Alexandersson, 1994, s. 119; Uljens, 1989, s. 23.) Deltagarna i undersökningen har alla deltagit i samma

Lotta Forsberg

upplägg av dans integrerat med svenska och litteratur och har därmed samma grund att reflektera kring. Eleverna var informerade om vad-aspekten eftersom de informerades om att deras tankar och upplevelser av dans i svenska och litteratur var i fokus. Att bygga upp undersökningen kring samma vad-aspekt är oerhört viktigt, men fenomenografin utgår från att alla individer uppfattar fenomen och händelser på olika sätt och det är den här variationen som utgör ett intressant forskningsområde enligt fenomenografer (Alexandersson, 1994; Marton & Booth, 2000).

Uljens (1989) lyfter fram att lärande alltid är beroende av ett innehåll. Fenomenografer är angelägna om vad ämnesinnehållet har haft för betydelse för personen i fråga och vilka uppfattningar som framkommer. Uljens (1989) indikerar vidare att en förändring kopplat till omvärlden behövs för att lärande ska ske. Detta oprövade arbetssätt med kreativ dans i svenska och litteratur utgör en förändring för eleverna och kan därmed leda till lärande på nya sätt.

Relationen mellan människan och omvärlden är ständigt närvarande och en individ behöver erfarenheter för att kunna skapa uppfattningar eller upplevelser om ett fenomen (Uljens, 1989). En upplevelse är subjektiv och kan förändras under livet; fenomenografin har därför inte som uppgift att samla alla människors upplevelser om ett fenomen eller generalisera de forskningsresultat som framkommer (Starrin & Svensson, 1994; Uljens, 1989). Följaktligen är inte resultaten i min studie generaliserbara eftersom enbart några utvalda elevers upplevelser undersöks. Avhandlingen bidrar med insikt i elevers upplevelser om hur kreativ dans integreras i svenska och litteratur och kunskapen kan användas för att vidareutveckla och tillämpa dans i en skolkontext.

3.3 Intervju som metod

Med den kvalitativa forskningsintervjun vill intervjuaren få insikt i hur deltagarna uppfattar världen (Kvale & Brinkmann, 2014). En intervju kan ses som ett samtal om ett gemensamt tema. Det behöver finnas någon som intervjuar och någon som blir

Lotta Forsberg

intervjuad och däremellan växer kunskap fram genom dialog. (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2014.) Det är lämpligt att använda intervju som metod om det gynnar syftet och om forskaren har deltagare till sitt förfogande. Intervjumetoden är speciellt användbar inom fenomenografin eftersom forskaren vill förstå deltagarna på djupet och verkligen få fram deras upplevelser kring ett fenomen. (Cohen m.fl., 2000; Denscombe, 2018; Marton & Booth; Starrin & Svensson, 1994.)

Före en intervju ska genomföras behövs deltagarnas samtycke och ifall de är minderåriga behövs också vårdnadshavarnas samtycke. Väsentligt är även att de är införstådda med syftet och hur intervjun ska gå till, att berätta vem som kommer lyssna på eller läsa intervjun i efterhand, var den kommer att publiceras och frågor kring de intervjuades anonymitet. (Bell, 2006; Cohen m.fl., 2000; Denscombe, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014; Lantz, 2007; Trost, 2010.) När man intervjuar ska man anpassa sig enligt sina deltagare, men det ska fortfarande finnas en tydlig skillnad mellan den som intervjuar och de som blir intervjuade och kontexten spelar en betydande roll (Cohen m.fl., 2000; Kvale & Brinkmann, 2014). Enligt Trost (2010) är det likaså viktigt att vara tydlig och tala så deltagarna förstår, speciellt när man intervjuar barn.

Jag valde intervju som metod eftersom metoden kan hjälpa mig uppfylla avhandlingens syfte och svara på forskningsfrågorna. Materialet för avhandlingen består av intervjuer med åtta elever i årskurs 5. Jag hade två fokusgrupper med fyra elever vardera. Fokusgruppsintervjuer hölls under tre tillfällen under höstterminen. En fokusgrupp utgör en liten grupp deltagare som valts ut av forskaren. Fokusgrupper används särskilt för att få tag i deltagarnas uppfattningar och upplevelser inom ett ämnesområde. Till skillnad från en gruppintervju där intervjuaren styr det mesta av samtalet tillåts fokusgruppen i sig ta mera plats och interaktionen och diskussionen deltagarna emellan är väsentligt. (Bell, 2006; Cohen m.fl., 2000; Denscombe, 2018.) Deltagarna i en fokusgrupp bör ha erfarenhet av det som ska diskuteras och interaktionen är betydelsefull. I mina fokusgrupper har alla deltagare erfarenhet av det som jag intervjuar dem om i och med att de deltagit i undervisningen av kreativ dans i svenska och litteratur. Forskarens roll är att underlätta situationen och se till att alla får delta i konversationen utan att leda diskussionen för mycket. I en fokusgrupp

Lotta Forsberg

rekommenderas sex till tio personer men antalet kan vara mindre om det är en småskalig undersökning (Denscombe, 2018; Kvale & Brinkman, 2014). Att ha fyra deltagare i vardera grupper anser jag vara ett lämpligt antal för min undersökning så alla deltagare får utrymme att uttrycka sig.

Anledningen till att jag valde att hålla fokusgruppsintervju är att eleverna inte känner sig lika utpekade eftersom de får stöd av varandra, de kan diskutera sinsemellan och jämföra erfarenheter, åsikter samt upplevelser. Fokusgruppsintervjuer resulterar även i ett mer djupgående material än om enskilda intervjuer skulle ha genomförts. (Cohen m.fl.) Målet är inte att deltagarna behöver vara eniga om en upplevelse utan alla upplevelser är personliga, men genom interaktionen i gruppen får även den enskilde deltagaren större insikt om sina egna upplevelser (Cohen m.fl., 2000; Kvale & Brinkman, 2014; Trost, 2010). För att deltagarna ska våga vara ärliga och öppna behövs en tillitsfull relation skapas mellan intervjuaren och de intervjuade (Cohen m.fl., 2000; Denscombe, 2018). En relation har skapats genom att jag varit i både klass 5A och klass 5B under dagen då intervjun ska göras. Eftersom eleverna intervjuades vid tre tillfällen var jag vid andra och tredje intervjun redan bekant för eleverna.

Eftersom jag ville hålla samma linje med båda fokusgrupperna men samtidigt låta eleverna öppet diskutera sina upplevelser valde jag att hålla semistrukturerade intervjuer. Semistrukturerade intervjuer innebär att ett temaområde är uttänkt och färdiga frågor har formulerats. Genom att känna av intervjusituationen finns det dock möjlighet att anpassa ordningsföljden och låta de intervjuade resonera kring frågorna. Svaren är öppna men intervjuaren ska hålla i trådarna och leda intervjun framåt så helheten besvaras. (Denscombe, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014; Starrin & Svensson, 1994.) Inom fenomenografisk forskning finns det aldrig bestämda svarsalternativ eftersom deltagaren ska få sätta egna ord på sina erfarenheter och upplevelser, det finns därmed inte ett rätt svar (Cohen m.fl., 2000; Starrin & Svensson, 1994; Uljens, 1989).

En fördel med intervju är att man får en större förståelse för personen och ett djup i svaren. En nackdel däremot är att det är svårt för forskaren att genomföra intervjun och analysera materialet fullständigt objektivt. (Cohen m.fl., 2000.) Utmaningen med gruppintervjuer är att se till att alla får komma till tals, annars finns risken att enbart

Lotta Forsberg

några elevers upplevelser kommer fram. Här har intervjuaren ett stort ansvar att se till att alla deltagare får komma till tals. Som intervjuare leder man diskussionen och här är det viktigt att ge ordet och hålla ögonkontakt med personen som pratar (Trost, 2010). Andra svårigheter med intervjuer överlag är att det är svårt att uppmärksamma kroppsspråk, gester och grimaser i det transkriberade materialet (Cohen m.fl., 2000; Starrin & Svensson, 1994; Trost, 2010.) Jag fokuserade på att genomföra intervjun och samtidigt observera eleverna under tiden. Ytterligare en risk med fokusgruppsintervju kan vara att deltagarna börjar diskutera annat och att det kan vara en livlig interaktion (Kvale & Brinkman, 2014). Däremot kan man i en semistrukturerad intervju lätt återgå till nästa fråga eller tema för att behålla fokus.

En intervju kan ske på många olika sätt och på många olika platser, men det är viktigt att välja ett tillvägagångssätt där de intervjuade deltagarna känner sig trygga (Cohen m.fl., 2000; Denscombe, 2018; Kvale, 1997). Jag valde att hålla intervjuerna vid elevernas skola under skoltid eftersom jag då hade alla samlade och det troligen kändes tryggare för dem att intervjuerna ägde rum på en bekant plats. Jag valde att hålla fokusgruppsintervjuer eftersom det är mer tidseffektivt än enskilda intervjuer och jag ville inte uppehålla dem hela skoldagen. När en fokusgruppsintervju ska genomföras är det en fördel att träffa personerna ansikte mot ansikte. Som intervjuare är det lättare att styra situationen och samtalet och låta alla deltagare få prata. När man personligen gjort intervjuerna underlättar det när materialet ska transkriberas och man kan koppla ihop rätt röst med rätt person (Bell, 2006).

3.4 Val av deltagare

Inom projektet *LiteDans* bidrar de deltagande eleverna med viktiga insikter och reflektioner till projektets kunskapsproduktion. Deltagarna i min studie består av fyra elever från vardera klasser och både flickor och pojkar medverkar. Inom fenomenografiska studier är det betydelsefullt att ha en heterogen undersökningsgrupp. Det ska finnas variation och av den orsaken finns det belägg att handplocka de deltagare som ska medverka (Starrin & Svensson; Cohen m.fl., 2000).

Lotta Forsberg

Även Denscombe (2018) menar att forskaren vid fokusgruppsintervju medvetet kan välja ut deltagare som är olika för att få ett bredare perspektiv och olika synpunkter.

Eftersom eleverna var obekanta för mig överlät jag beslutet till doktorand Sofia Jusslin samt de två klasslärarna att välja ut lämpliga deltagare från vardera klasser. Eleverna som valdes ut är åtta till antalet, fyra från klass 5A och fyra från klass 5B. I båda grupperna består deltagarna av två flickor och två pojkar och inom gruppen finns det såväl elever med tidigare erfarenhet av dans som elever utan erfarenhet. Därtill vill jag ha öppna och pratglada elever som har förmågan att reflektera över sina erfarenheter och kan sätta ord på sina upplevelser.

I den här undersökning benämns inte skolan vid namn och förutom detta har deltagarna fått fingerade namn för att behålla deras anonymitet. I klass 5A benämns deltagarna Kim, Melinda, Nina och Samuel medan deltagarna i klass 5B benämns Alexander, Lisa, Niclas och Olivia.

3.5 Undersökningens genomförande och analys av data

Jag gjorde mina intervjuer de dagar eleverna hade dans schemalagt inom svenska och litteratur och därmed fick jag en insyn i hur de arbetade. Genom att få följa med eleverna under dagen hann de bli bekanta med mig och veta varför jag var där och jag fick en bättre förståelse för vad eleverna sedan diskuterade om i intervjun. Jag intervjuade fyra elever från 5A och fyra elever från 5B. Intervjuerna gjordes vid tre tillfällen under hösten: före forskningscykeln, under forskningscykeln och efter forskningscykeln. Intervjuerna genomfördes samma dag med båda klasserna i augusti, oktober och december. Genom att genomföra intervjuer vid flera tillfällen fångade jag eleverna i stunden, vad de upplevde då. Eftersom elevernas åsikter och upplevelser förändrades under tidens gång var det givande att hålla flera intervjuer.

Jag intervjuade samtliga deltagare den tid under skoldagen som var mest lämplig enligt klasslärarna. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är det lönsamt att före intervjusituationen förklara situationen, vad intervjun skulle handla om, att intervjun

Lotta Forsberg

spelas in med en diktafon och låta deltagarna ställa frågor. Alla intervjuer spelades in med diktafon och intervjuerna blev mellan 15–25 minuter långa. Sammanlagt resulterade de sex intervjuerna i nästan två timmar material. Jag transkriberade samtliga intervjuer eftersom jag då kunde identifiera vilken elev som sagt vad utan att missa väsentlig information. Eftersom transkriberingen gjordes tätt inpå kunde jag även minnas elevernas gester, miner och annat som var betydande för förståelsen av elevernas upplevelser. När jag transkriberade låg fokus på det väsentliga för min forskning om elevernas upplevelser och avvikande samtalsämnen som ej var relevanta uteslöts. Transkriberingen gav cirka 38 sidor utskriven text. Det var nödvändigt att lyssna på materialet flera gånger och pausa emellanåt för att inte gå miste om någon betydelsefull information. Prat som var irrelevant för min undersökning dokumenterades men antecknades inte ord för ord.

När materialet ska analyseras och beskrivas är det inom fenomenografin vanligt att göra beskrivningskategorier som ringar in skilda sätt att erfara ett fenomen (Marton & Booth, 2000). Alexandersson (1994, s. 125) redogör för fyra viktiga steg i analysprocessen. De här fyra stegen görs för att få ett bra analys- och tolkningsarbete: (1) att bekanta sig med datamaterialet och skapa ett helhetsintryck; (2) uppmärksamma likheter och skillnader; (3) kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier och (4) studera underliggande strukturer i kategorisystemet. När forskaren analyserar materialet börjar hen utgående från helheterna och rör sig sedan mot detaljerna för att se hur de olika uppfattningarna eller upplevelserna skiljer sig åt.

I analysprocessen började jag med att läsa igenom det transkriberade materialet ett flertal gånger för att få mig en övergripande uppfattning av elevernas upplevelser. Därefter färgkodade jag mitt material för att kontrollera att jag verkligen får svar på mina två forskningsfrågor. Efter detta samlade jag alla relevanta uttalanden från varje fokuselev för att vidare få en insyn i vad alla deltagare sagt och hur deras upplevelser förändrats under de tre intervjuerna. När detta gjorts kunde jag inleda arbetet med att finna relevanta kategorier eftersom kategorisering är vanligt förekommande i fenomenografiska studier. Som tidigare påpekats är fenomenografens uppgift att hitta variationen i upplevelserna av ett fenomen (Uljen, 1989). Inledningsvis delade jag in upplevelserna enligt mina två forskningsfrågor och sedan delade jag ytterligare in

Lotta Forsberg

upplevelserna som behandlade samma tema, exempelvis förändrad ämnessyn, samarbete samt skapande och kreativitet. Citat finns med i varje kategori för att visa på hur eleverna uttrycker sig. Vissa citat kunde passa inom flera kategorier vilket gjorde processen svårare. För att lösa det här problemet såg jag på i vilken kontext eleven uttryckt sig i och utifrån det valde jag i vilken kategori citatet passade bättre i.

Eftersom det handlar om personliga upplevelser kan resultatet inte generaliseras. Däremot bidrar avhandlingen med en insikt i hur elever upplever kreativ dans i en skolkontext. Kreativ dans i svenska och litteratur eller i något annat ämne står inte skrivet i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen, 2014) och därav är den här undersökning eventuellt intresseväckande eftersom det visar på ett nytt sätt arbetssätt i skolan som belyser kroppsligt lärande. Att undersöka vad elever upplever och anser om kreativ dans är givande eftersom det finns potential att sprida den pedagogiska praktik som utformas inom projektet också till andra skolor.

3.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetiska aspekter

Inom kvalitativ forskning används begreppen tillförlitlighet och trovärdighet för att diskutera kvalitetsaspekter inom forskningen (Kvale, 1997; Fejes & Thornberg, 2009; Trost, 2010). Kvale (1997, s. 213) understryker att tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetiska aspekter måste beaktas under hela forskningsprocessen. Något som ska genomsyra hela forskningsprocessen är att forskaren bör eftersträva hög vetenskaplig kvalitet. Alla resultat som publiceras ska vara fullständiga och korrekta och forskaren ska vara transparent med sina tillvägagångssätt. (Kvale & Brinkmann, 2014; Larsson, 2005.)

Inom alla vetenskapliga arbeten är tillförlitligheten och trovärdigheten oerhört viktiga – man ska kunna lita på resultaten. Att forskaren dessutom har reflekterat över

Lotta Forsberg

forskningsetiska aspekterna inom sin studie visar på att undersökningen har följt forskningsetiska regler. I teorikapitlet visar det på kvalitet om man kan relatera till tidigare forskning och förena den med sin egen forskning (Starrin & Svensson, 1994). Fenomenografiska studier är deskriptiva och handlar om att utveckla beskrivningar och inte att jämföra olika data (Larsson, 2005; Starrin & Svensson, 1994). Trots att det kan vara svårt att mäta tillförlitlighet och trovärdighet som vid kvantitativa studier är det likväl viktigt att den kvalitativa undersökningen blir seriös, genuin och relevant (Trost, 2010).

Tillförlitlighet

Genom att tydligt redogöra för vilka metoder som har använts för att samla in materialet samt hur det analyserats ökar tillförlitligheten. (Cohen m.fl., 2000.) Om intervjuerna hålls enligt samma format med samma intervjufrågor ökar tillförlitligheten i och med att alla får samma upplägg. Att kontrollera upplägget och frågorna är likväl ingen garanti för att intervjuerna ska följa exakt samma mönster, en intervju är levande och deltagarna svarar inte alltid på samma sätt. Dock anser flera forskare att samma upplevelser borde komma fram oavsett vilken forskare som håller i intervjun. (Kvale, 1997; s. Trost, 2010.) Genom att forskaren håller intervjun personligen har hen möjlighet att genast fråga upp om något blir oklart eller om någon missförstår frågan (Denscombe, 2018).

Genom öppna frågor har den intervjuade möjligheten att visa sitt unika sätt att se på världen och det lämpar sig för att ta reda på deltagarens upplevelser (Cohen m.fl., 2000). Eftersom intervjun är kontextbunden till projektet och handlar om upplevelser av kreativ dans i svenska och litteratur anser jag inte att exakt samma svar skulle ges på mina frågor om intervjuerna inte hölls före, under och efter den första forskningscykel. Att förvänta sig att få samma svar på en fråga vid olika tillfällen menar Trost (2010) är rent av omöjligt då det handlar om kvalitativa intervjuer. I en sådan värld borde människan vara statisk i såväl åsikter som beteenden. Människan möter hela tiden nya utmaningar, får nya erfarenheter och världsbilden förändras gradvis vilket gör det omöjligt att resultaten i en alltid skulle vara densamme. När det

Lotta Forsberg

dessutom handlar om gruppintervjuer finns där flera personer vars föreställningsvärld ständigt är i förändring och gruppdynamik och dagsform spelar stor roll för vad som kommer på tal (Denscombe, 2018). I och med att deltagarna intervjuades vid tre olika tillfällen under hösten 2018, kunde deras upplevelser av kreativ dans i svenska och litteratur utvecklas och förändras. Följaktligen kan såväl tillförlitligheten som trovärdigheten öka när elevernas upplevelser undersökts vid olika tidpunkter under projektets gång eftersom eleverna har sina upplevelser om undervisningen färskt i minnet (Cohen m.fl., 2000).

Mänskliga faktorer såsom humör, dagsform och intresset av intervjun, kan påverka intervjustudiens tillförlitlighet. Den intervjuade kanske inte vill vara en besvikelse och säger därmed sådant som hen tror intervjuaren vill höra. I och med att intervjuer handlar om mänsklig interaktion är det oundvikligt att vara fullständigt objektiv – forskaren kan omedvetet påverka de intervjuade och därmed även resultatet. (Cohen m.fl., 2000.) När jag intervjuade hade jag i åtanke att inte ställa ledande frågor eller visa att ett svar var bättre än någon annans.

När man intervjuar barn kan vissa svårigheter förekomma. Barnet kan ha svårt att lita på dig och därför bör en tillitsfull relation skapas före och under intervjun. Barn kan prata osammanhängande eller inte prata alls på grund av blyghet. Det gäller att ha sådana frågor som är på barnens nivå, så de förstår vad de ska svara på. Att hålla sig till saken kan vara svårt eftersom barn gärna börjar tala om annat intressant, men här har forskaren en viktig roll att styra in samtalet på det som är relevant för intervjun. (Cohen m.fl., 2000.)

Trovärdighet

Metoden som väljs ska lämpa sig för att kunna besvara syfte och forskningsfrågorna som är uppställda. (Denscombe, 2018; Kvale, 1997; Trost, 2010.) För att höja trovärdigheten är det viktigt att se till att välja en lämplig forskningsmetod som får fram svar på syfte och forskningsfrågor samt att noga välja ut lämpliga informanter (Cohen m.fl.). I undersökningen har intervjuer valts som metod eftersom syftet är att

Lotta Forsberg

undersöka elevers upplevelser. Kvalitativa intervjuer är karaktäristiska för att frågor ställs om samma företeelse eller fenomen för att alla nyanser ska kunna begripas av den som intervjuar. Den intervjuades tankar och känslor är i fokus och forskaren eftersträvar att kunna uppfatta och tolka informanten. (Trost, 2010.) För att ytterligare öka trovärdigheten har jag valt att bifoga mina intervjufrågor för att visa vilka frågor som har ställts så att läsaren på egen hand kan se kopplingen mellan intervjufrågorna och resultaten. I en kvalitativ resultatredovisning och speciellt inom fenomenografiska undersökningar används direkta citat från informanterna för att visa deras upplevelser och därmed höja tillförlitligheten och trovärdigheten i avhandlingen och detta har även jag valt att göra i min resultatredovisning (Denscombe, 2018).

Det är viktigt att forskaren håller sig objektiv och inte låter egna uppfattningar, tankar och åsikter påverka deltagarna eller resultatet. I en kvalitativ studie är det dock omöjligt att vara fullständigt objektiv, men forskaren bör förhålla sig så objektivt som möjligt. (Cohen m.fl., 2000.) Kvalitetskriterier är viktiga för att visa på att forskningen är vetenskaplig och trovärdig. Oavsett kvalitetskriterier bör det finnas en öppenhet för att ta till sig forskningens resonemang. Att redogöra för sin förförståelse är ytterligare ett kvalitetskriterium. Forskaren ska inte undanhålla sina egna synpunkter eftersom det kan påverka tolkningsprocessen. Förförståelsen är i princip allt som kan påverka tolkningen och därmed behövs det avgränsas till enbart det som är relevant. Det som blir relevant för min avhandling är att redovisa för den egna förförståelsen vilket visar hurdan förförståelse jag har. (Starrin & Svensson, 1994.)

Frågan om resultaten är generaliserbara har länge diskuterats, speciellt när det handlar om intervjuundersökningar (Kvale, 1997). I en fenomenografisk undersökningen är det inte mängden informanter som är det viktiga, resultaten är inte generaliserbara utan variationen mellan individernas upplevelser är det grundläggande. Ett annat sätt att stärka trovärdigheten i studien är att reflektera över om resultaten överensstämmer med tidigare forskning. När man däremot gör en fenomenografisk undersökning om upplevelser är svaren dock väldigt subjektiva och behöver inte alls stämma överens med tidigare studier. Trots att resultatet inte kan generaliseras kan jag utgående från mina forskningsfrågor diskutera om likheter och skillnader i elevernas upplevelser

Lotta Forsberg

som kommit fram och vilka möjligheter och utmaningar de ser med dans i undervisningen.

Forskningsetiska aspekter

Före jag inledde arbetet med min magisteravhandling skrev jag och min handledare under ett skriftligt avtal som tydliggör hur forskningsmaterialet kommer att behandlas forskningsetiskt. Allt material ska hanteras konfidentiellt, skolans namn får inte utges i avhandlingen och elevernas namn ska fingeras i enlighet med de namn som används i designforskningsprojektet överlag. Efter inlämnad avhandling ska allt material återföras till handledaren och alla intervjuer ska raderas från den personliga externa hårdsdskivan. Alla nämnda aspekter är etiskt viktiga riktlinjer (Cohen m.fl., 2000; Kvale & Brinkmann, 2014).

Enligt den fenomenografiska traditionen presenteras resultaten i olika kategorier och tolkningen utgår från dem. Det är centralt att lyfta fram det väsentliga och unika i upplevelserna samt att få med alla nyanser i svaren. (Starrin & Svensson, 1994.) I det transkriberade materialet är det svårt att inkludera allt som händer i en intervjusituation eftersom ansiktsuttryck och rörelser lämnas bort. Cohen m.fl. (2000) menar därmed att en transkriberad intervju redan är tolkad i och med nedskrivningen av intervjun. Det kan vara bra att återgå till det inspelade materialet för att återigen höra den intervjuades röst, tonfall, pauser och sinnesstämningen.

När resultaten redovisas får forskaren inte undanhålla information eller lägga till sådant som är irrelevant. Forskarens egna åsikter och hypoteser får inte påverka resultatet utan vetenskaplig hederlighet är viktigt. En god struktur och ett lättöverskådligt resultat höjer avhandlingens kvalitet eftersom risken för missförstånd reduceras. Resultaten ska visa det exakta upplevelserna av ett fenomen och får därför inte modifieras. Den röda tråden i avhandlingen är grundläggande för ett enhetligt arbete och för att läsaren ska förstå alla resonemang. Bra struktur innebär även att det tydligt framkommer vad som är huvudsak och vad som är bisak. (Larsson, 2005.)

4. Resultatredovisning

I detta kapitel presenteras undersökningens resultat. Resultatredovisningen delas in i två delar enligt de två forskningsfrågorna. Först redovisas resultaten på forskningsfråga ett som angår elevernas upplevelser om hur kreativ dans används och kopplas ihop med svenska och litteratur och därefter redovisas resultaten på forskningsfråga två som tar upp vilka möjligheter och utmaningar eleverna upplever med dans i svenska och litteratur.

4.1 Elevers upplevelser om hur kreativ dans används och kopplas ihop med svenska och litteratur

När analysen av elevernas svar slutfördes kunde 2 olika kategorier identifieras inom forskningsfråga ett: (1) Förändrad ämnessyn och (2) Lärande genom och med dans i svenska och litteratur.

4.1.1 Förändrad ämnessyn

Den första kategorin handlar om elevernas förändrade ämnessyn och kan vidare delas in i två underkategorier: *Förändrad ämnessyn gällande kreativ dans* och *förändrad ämnessyn gällande svenska och litteratur*.

Förändrad ämnessyn om dans

Från första början hade eleverna en syn på att dans är något som en danslärare har koreograferat och att alla rörelser bör vara korrekta, den här synen på dans påverkades

Lotta Forsberg

av elevernas tidigare erfarenheter. Under första intervjun är de elever med tidigare danserfarenhet mera positivt inställda till att ha dans i skolan medan elever utan danserfarenhet är neutrala eller mer skeptiska. Ingen av eleverna hade varit med om kreativ dans förut och därmed hade de varken en artikulerad eller kroppslig kunskap om detta.

Under projektets gång förändras elevernas ämnessyn när de fick se, uppleva och skapa dans och de fick därmed utveckla kroppslig kunskap om vad det innebär att arbeta med kreativ dans. Till en början upplevde eleverna att dans är rörelser som är snygga, korrekta och att man följer någon annans koreografi, vilket Niclas och Alexander uttrycker i den första intervjun.

Dans är att man har, eeh, som jag gör på exakta millimetern alla möjliga danssteg och sen ska man gör crisscross och Pas de Bourrée och sen kan man göra hiphop och breakdance och balett. (Niclas)

Det är väl att man rör sig enligt någo sorters danssteg. (Alexander)

Eleverna reflekterar vidare kring vad dans är och kommer fram till att man även kan visa mycket genom dans med hjälp av ansiktsuttryck, kroppsspråk och musik. De här reflektionerna uttrycks bland annat av Kim och Melinda.

Man visar ju mycket med dans. Alltså man kan ju visa, som mimning men med musik. (Kim)

Det kan också vara känslor, musik, det kan vara...någonting (skrattar). Om det kommer arg musik ska man vara arg och ledsen musik ska man försöka vara ledsen och glad så är man bara oooh (lyser upp med hela ansiktet). (Melinda)

Lotta Forsberg

I samband med att eleverna berättade att de ansåg att snygga, korrekta rörelser var det viktiga tog de även upp tidsaspekter och undrade om de kommer att hinna lära sig det. De är fundersamma om de ska kunna lära sig att bemästra dansen korrekt under projektets gång. Kim nämner exempelvis att det känns omöjligt med dans, vilket kan bero på att han inte har några tidigare erfarenheter av att dansa. Antagligen är han både osäker på om han kan lära sig dansa och hur de ska lära sig något genom dansen.

Men det kanske är för kort tid att lära sig på ett halvår. Jag undrar om vi kommer att lyckas... med att lära oss någonting med dans. Det känns omöjligt.
(Kim)

Ett halvår är ganska långt. Vi brukar lära oss en dans på typ 1 sekund. För ett halvår skulle vara typ en rörelse per dag och ingen skulle minnas hela dansen i slutet. (Melinda)

Med tiden börjar eleverna inse att kreativ dans inte handlar om exakta och precisa danssteg eller någon speciell dansstil, utan att fokus ligger på det egna skapandet, att förmedla någonting och samtidigt lära sig något inom ramen för svenska och litteratur. Före projektet hade eleverna ingen aning om hur kreativ dans kan kombineras med svenska och litteratur, men under forskningscykelns gång har eleverna börjat utveckla kroppslig kunskap om vad kreativ dans innebär. Exempelvis Niclas syn på dans har förändrats från den första intervjun till den sista intervjun.

Jag har lärt mig att det inte behöver vara så perfekt. (Niclas)

Eleverna är positivt inställda till att ha mera dans i undervisningen och eleverna börjar självmant fundera kring om kreativ dans går att ta in i andra ämnen före jag ens hinner ställa den frågan. Eleverna nämner bland annat att kreativ dans kunde lämpa sig i matematik, engelska, finska och omgivningslära, men att det kunde bli svårt att ha det i ett ämne där man använder många vassa redskap såsom i slöjden.

Lotta Forsberg

Omgivningslära, till exempel att alla rör sig som djur. Slöjd skulle det nog inte funka i. (Melinda)

Kanske i engelska för det är ju lite som i modersmål. (Nina)

Under projektet utvecklar eleverna ny kroppslig kunskap och därmed kan de bättre förstå vad kreativ dans är och kan vara, samtidigt som det förändrar deras sätt att se på undervisningen i skolan. Eleverna uttrycker att de vill ha mera dans i skolan eftersom det har upplevts som roligt. Eleverna upplever även att dansen kan användas i andra skolämnen, vilket pekar på deras förståelse för dansens ämnesöverskridande egenskaper.

Förändrad ämnessyn gällande svenska och litteratur

Eleverna har fått ta del av kreativ dans som ett nytt inslag i undervisningen och därmed förändras deras ämnessyn gällande svenska och litteratur när de ser möjligheter med nya arbetssätt. I ämnet överlag nämner eleverna att de läser, skriver, lyssnar på böcker, svarar på frågor till texter, skriver diktamen och lär sig grammatik. Eleverna upplever lite missnöje över de ”traditionella arbetssätten” och menar att det är roligare att lära sig nu när de får dansa och röra på sig. Den förändrade ämnessynen i svenska och litteratur sker på grund av och tack vare dansen, något som Kim och Lisa uttrycker i den sista intervjun.

Vi lär oss plural, substantiv och adjektiv. Inte kul när man måste läsa hela texten och sen måste man svara på frågor. Mycket roligare att dansa! (Kim)

Mycket stillasittande. Jag hamnar alltid med samma (par). Jag tycker det har varit lite roligare att lära sig nu än innan. (Lisa)

Elevernas ämnessyn gällande svenska och litteratur förändras vilket gjorde att arbetssätten som användes i projektet gjorde ämnet roligare. Alexander upplever att skrivandet har varit lite för styrt men att det samtidigt hjälpt och det har blivit mera detaljerade berättelser.

4.1.2 Lärande genom och med dans i svenska och litteratur

Lärande genom och med dans i svenska och litteratur innebär att eleverna kroppsligt tar del av undervisningen genom eller med dans, exempelvis skapar rörelser till texter, lär sig uttrycka sig och vara kreativa. Exempelvis kan skrivandet stödjas av dansen och dansen kan stödjas av det skrivna.

Eleverna är medvetna om att de ska dansa och skriva detektivböcker men alla ser inte kopplingen däremellan eftersom de aldrig har haft kreativ dans förut. Eleverna uttrycker i första intervjun att de tror det handlar om att lära sig olika dansgenrer eller att det blir någon sorts pausgymnastik. Niclas, som själv har mycket tidigare danserfarenhet, tror att de börjar med några enkla rörelser för att sedan göra det svårare så att alla klarar av det.

Jag tror vi ska stå upp vid våra platser och dansa. (Nina)

Vi ska filma in och dansa någorlunda... jag tror vi börjar med ganska enkla rörelser först att börja med och sen blir det svårare och svårare och svårare. Jag tror vi kommer att göra lite enklare dans fast där man tar händerna med när man gör någonting och hoppar till ena sidan och till andra sidan. Så alla kan det! (Niclas)

Lotta Forsberg

Före projektet kopplar många elever ihop dansen till det som de håller på med i skolan för tillfället, vilket är väldigt logiskt eftersom det är det som är aktuellt i deras skolvardag. Eleverna vet att de ska dansa och skriva böcker, men de har ännu inte fått insikt i hur dansen och skrivandet kan stödja varandra.

Jag vet inte riktigt vad vi ska göra, kanske försöka vara några växter. Eller så har vi någon text och typ någon låt och så läser vi texten och dansar med. (Kim)

Efter projektet börjar eleverna få grepp om vad kreativ dans i svenska och litteratur är och kan vara. Många uttrycker att de inte hade en aning om vad de skulle göra före projektet startade. Eleverna trodde att de bara skulle dansa men nu inser de att dansen, läsandet och skrivandet hör ihop. Det tog ett tag före eleverna upplevde och kände av kopplingen för de hade inga tidigare erfarenheter att gå på, den kroppsliga kunskapen saknades. Att de själva skulle få skapa koreografier hade de inte förväntat sig men det var något som uppskattades eftersom de skapar sin egen kunskap genom dans.

Jag fatta ingenting först av projektet, vad menar de med dans? Nu fattar man ju vad och varför man ska göra det. Först fatta man inte vad de menade med verben och adjektiven och dansen. Jag trodde vi bara skulle dansa och så blev det till en stor morgonsamling med en bok i handen. (Melinda)

Jag trodde från första början att vi skulle göra en riktig koreografi. Jag trodde vi skulle få en koreografi och inte skapa själva, men det har varit helt roligt att skapa själva. (Lisa)

Under och efter forskningscykeln förstår eleverna bättre hur man kan integrera dans med läsande och skrivande och de har fått insikt i och fått pröva på hur man kan använda dans i svenska och litteratur. Lisa upplever att hon inte vet om hon haft nytta

Lotta Forsberg

av dansen när hon skrivit sin detektivbok eftersom hon inte vet hur boken skulle ha blivit utan dansprojektet.

Nu har jag insett att man inte skulle forma ett träd eller vara en sten (se intervju 1). Jag har lärt mig hur man gör meningar längre och hur man dansar. Jag trodde vi bara skulle lära oss hur man stavar ord. Man kombinerar dem! (ord + dans). (Kim)

Först trodde jag det bara skulle vara dans och sen trodde jag det bara skulle vara ord och sen blev det till dans OCH ord. (Melinda)

Eleverna nämner ofta de olika danserna de har lärt sig: *ordklassdansen*, *de misstänkta dans*, och *vinnardansen*, eftersom det kan tänkas vara enklare att prata om danserna som blev slutprodukten än att verbalisera det lärande och den process som ledde fram till danserna. Niclas och Alexander upplever att de har lärt sig mera om olika ordklasser och tidsformer.

Jag har lärt mig att om det är ett adjektiv måste man vara på mellannivån och substantiv så måste man gå ner på marknivå (ordklassdansen). (Niclas)

Om man skriver har jag lärt mig om det är då eller nu. Jag vet hur man dansar vinnardansen. Misstänkta dans. Någonting vi skulle hitta på vad de misstänkta gillar att göra. (Alexander)

Något som alla elever lyfter fram att har hjälpt dem under projektet är att utveckla inre och yttre egenskaper hos sina karaktärer i detektivböckerna genom dans. Genom dansen har de utvecklat exempelvis gångstilar, utseende, klädsel och inre egenskaper, vilket pekar på att eleverna har haft särskild nytta av dansen i planeringsskedet av skrivandet.

Lotta Forsberg

Då kom jag på att en skulle ha metallarm och en annan skulle ha metallfot och halta. När vi gjorde dom där vägarna (gick på olika sätt) fick man fram hur de kunde gå. I vinnardansen fick vi också ha på oss speciella kläder och då började man fundera vad ens karaktärer ska ha på sig för kläder. (Melinda)

Jag tyckte det var bra och jag har funderat på karaktärer och vad jag ska skriva. Jag har funderat mest då vi dansat hur kan de vara osv. Och om man går som sin karaktär och märker att det känns väldigt konstigt så kan man byta "gå-stil". (Kim)

Eleverna är positivt inställda till att ha mera dans i skolan men de vill inte "missa lektioner", vilket kan tyda på att de ibland har svårt att se vad de specifikt lär sig genom dans. Viktigt att nämna är dansprojektet *LiteDans* även genomfördes under andra lektioner och detta kan vara en orsak till att eleverna nämner att de missar lektioner, för att de håller på med dans, skrivande eller är på intervju. Lisa anser även att hon tycker de har lekt för mycket, vilket kan tyda på att lärandet genom dansen inte är synlig för henne.

För att slippa matte å allt annat. Men inte på gympa-timmarna för då vill jag ha gympa! (Niclas)

Eleverna upplever dansen som något roligt och menar att det behöver vara roligt i skolan för att man ska motiveras och lära sig. Lisa och Olivia påpekar även att dans och rörelse kan bidra till bättre inläring.

Jag skulle vilja dansa i omgivningslära för jag kommer inte ihåg vad jag har läst. Jag tror man minns bättre det man dansar. (Lisa)

Lotta Forsberg

Jag skulle vilja dansa i religion för då skulle jag inte få lika dåligt vitsord.

(Olivia)

Eleverna förstår inte till en början hur dansen, skrivandet och läsandet hör ihop men med tiden märker de att lärande genom och med dans kan hjälpa dem att uttrycka sig bättre. De börjar fundera mera på djupet vad de läser och vilket budskap olika texter har eftersom de behöver kunna uttrycka det i rörelser.

4.2 Elevers upplevelser om möjligheter och utmaningar med dans i svenska och litteratur

Fyra olika kategorier identifierades inom forskningsfråga två: (1) Skapande och kreativitet, (2) Tidsaspekter, (3) Samarbete och (4) Glädje.

4.2.1 Skapande och kreativitet

Den första kategorin handlar om att få skapa danser och vara kreativa, vilket eleverna upplever som både en möjlighet och en utmaning. Att skapa danserna själva var något eleverna inte hade förväntat sig få göra, men något de uppskattade väldigt mycket. De upplever svårigheter med att komma på rörelser och kombinera dem till en koreografi, men det är samtidigt den kreativa processen som de värdesätter. Andra svårigheter har även varit kopplade till själva skrivprocessen, vilket framkommer av Nina och Alexander.

Ibland svårare ibland lättare. Vissa danser svårt att hitta på rörelser, men roligt att få hitta på nästan vad man vill. Och då man skrivit en mening skulle man göra en dans till den och det är svårt att försöka härma den där saken med rörelser. Och allra svårast har varit att hitta på vad man ska skriva. (Nina)

Lotta Forsberg

Att få lära sig vinnardansen eftersom vi själva hade hittat på rörelserna. Mycket roligare nu för i början fick man bara hitta på något litet...och sen bytte vi till en annan uppgift. Jag trodde vi skulle börja med att faktiskt ha någonting att dansa. Att det skulle varit förutbestämt. Det blev roligare när vi fick vara med och bestämma själva. (Alexander)

Att få möjligheten att titta på vad de andra klasskamraterna har skapat för danser uppskattades även och var höjdpunkten för bland annat Melinda.

Kul och coolt att hitta på och titta på danserna. (Melinda)

En möjlighet med att låta eleverna skapa själva är att de anpassar innehållet till sin egen nivå och de får utöva sin kreativitet. Att hitta på rörelsemönster kan vara en utmaning och för vissa elever kan det kännas jobbigt att behöva visa upp sina danser. Det kan kännas tryggare och lättare att visa upp sin dans tillsammans med sitt par eller sin grupp. Att dessutom översätta mening från en uttrycksform till en annan är omöjligt, det finns alltid något som går förlorat och något nytt som kommer till. Exempelvis kan inte alla aspekter av det skrivna uttryckas med rörelser.

4.2.2 Tidsaspekter

Kategorin tidsaspekter syftar på hur eleverna upplever arbetet med kreativ dans gällande tidsåtgången, repetition och att minnas rörelser över tid. Eleverna upplevde repetition som tråkigt och enformigt, vilket därmed blir en utmaning i undervisningen. Att öva danser de redan kunde gjorde att eleverna upplevde att det var för lätt, tråkigt och att orken inte räckte till. Det är viktigt med repetition för att alla i gruppen ska lära sig danserna och genom repetition hinner eleverna utveckla den kroppsliga kunskapen som gör att de känner att de är ett med rörelserna. De får också större förståelse för vad kreativ dans i svenska och litteratur kan vara.

Lotta Forsberg

Det är roligare nu än i början, för först gjorde vi en kort del som vi repetera och repetera. Lite för lätt då man gör samma saker hela tiden. (Lisa)

Trots att eleverna inte var förtjusta i all repetition som gjordes upplever de att något av det svåraste var att minnas alla rörelser och danser. För att lära sig rörelserna och minnas dem krävs repetition, vilket då blir lite paradoxalt. En utmaning är att dansen endast övas någon gång i veckan eller till och med mer sällan, vilket gör att rörelserna glöms bort precis som Kim och Oliva upplever det.

Lätt att komma på massa idéer och glömma bort dem haha. Att göra dansen till dikten har varit svårast för man måste hitta på och komma ihåg rörelserna. (Kim)

Att lära sig danserna, eller att komma ihåg dem har varit svårt. (Olivia)

Utmaningar inom den här kategorin är att eleverna behöver repetera för att lära sig danserna utantill, trots att de upplever repetition som tråkigt och enformigt. Detta kan göra det svårt att engagera alla. En möjlighet är att eleverna fick tid att utveckla kunskap om hur kreativ dans i svenska och litteratur fungerar eftersom de fick dansa och lära sig under 13 veckor.

4.2.3 Samarbete

Den tredje kategorin handlar om hur samarbetet i par och grupper har fungerat. Eleverna ser samarbetet som en möjlighet men även som en utmaning. Eleverna har inte fått möjligheten att välja vem de jobbar med utan alla par och grupper har bestämts i förväg, vilket de är vana vid i och med att deras klasslärare alltid delar in eleverna i grupper. Några elever anser att de själva borde fått välja vem de jobbar med eftersom

Lotta Forsberg

de då vet vilken nivå klasskamraten är på och samarbetet eventuellt kunde fungerat smidigare. Eleverna upplever att samarbetet överlag fungerat väl och att det varit roligt, men det finns även upplevelser av att samarbetet inte har fungerat och likaså känslan av att inte få sin vilja igenom. Samarbetet har funnits med hela tiden även om skrivprocesserna har varit individuella.

Helt okej faktiskt, det är svårt att hitta på danser. Man var ju i par så därifrån fick man ju hjälp. (Melinda)

Jag måste tänka, eeh, kanske att man inte alltid får som man vill i gruppmomenten. Jag har dansat i fem år och då kan inte andra allt det som jag kan. Man måste tänka på att inte göra det för svårt, så att alla kan vara med. (Niclas)

Möjligheter med samarbete är att ingen elev behöver känna sig ensam och utpekad, tillsammans kommer man på idéer och övar rörelserna. En utmaning är dock om samarbetet inte fungerar, om en elev tar över och gör allt eller om alla elever agerar passivt.

4.2.4 Glädje

Den sista kategorin handlar om den glädje som kreativ dans i undervisningen tillför eleverna. Alla eleverna uttrycker före forskningscykeln att dansprojektet ska bli både spännande och roligt, men ingen vet egentligen vad projektet går ut på. Under andra och tredje intervjun nämner eleverna specifika saker som varit roligt, exempelvis att få skapa danser, titta på danser, att skriva detektivböcker och att lyssna på musik. Alla de deltagare jag har intervjuat upplever att det varit skönt och roligt att få röra på sig och dansa under lektionstid. Eleverna behöver inte sitta stilla hela tiden och de blir glada och pigga. Alexander påpekar att om man får röra på sig en stund är det bara

Lotta Forsberg

skönt att få sitta ner och jobba en stund efteråt. Melinda upplever att om man inte har roligt i skolan vill man bara ha en paus, men om det är roligt börjar man också tänka mer positivt. Eleverna upplever även att de blir mer motiverade om de har roligt i skolan.

Man blir gladare. Dagen går snabbare! Och så har vi fått dansa av oss så vi inte måste sitta stilla hela tiden. Man blir glad av det och man får mycket motion. (Kim)

Då man tycker det är kul så vill man ha mer! (Lisa)

Att eleverna känner glädje och får röra på sig i skolan ökar deras välbefinnande och de orkar bättre i vardagen och om det är roligt vill de lära sig. En utmaning kan vara om det finns elever i klassen som inte alls uppskattar dans i undervisningen. Eftersom jag inte intervjuade alla elever i projektet kan jag inte dra slutsatser att alla upplevde samma glädje som de åtta deltagarna.

5. Diskussion

I det avslutande kapitlet diskuteras avhandlingens centrala resultat utgående från de två forskningsfrågorna och i relation till tidigare forskning. Val av metod granskas kritiskt och avslutningsvis ges förslag till fortsatt forskning.

5.1 Resultatdiskussion

Syftet med avhandlingen var att undersöka elevers upplevelser av integreringen av kreativ dans i svenska och litteratur. I avhandlingen analyseras det transkriberade materialet som är ett resultat av fokusgruppsintervjuer gjorda under höstterminen 2018. De två forskningsfrågorna och deras underliggande kategorier diskuteras i resultatdiskussionen parallellt med de teoretiska utgångspunkter som skrivs fram i avhandlingen.

5.1.1 Elevers upplevelser om hur kreativ dans används och kopplas ihop med svenska och litteratur

Förändrad ämnessyn

I och med att intervjuerna gjordes före forskningscykeln, under forskningscykeln och efter forskningscykeln gick det att upptäcka att elevernas ämnessyn förändrades och hur den förändrades. Till en början såg eleverna dans som något där felfria rörelser var viktiga men under projektets gång fick de mera erfarenhet av och insyn i vad kreativ dans är. Eleverna fick kroppslig kunskap och förståelse för att kreativ dans handlar mer om naturliga rörelsemönster såsom många forskare beskriver den, exempelvis Ørbæk och Engelsrud (2019) samt Pastorek Gripson (2016). Det faktum att vissa

Lotta Forsberg

elever inledningsvis upplevde svårigheter med att lära sig dans kan tolkas som en osäkerhet på den egna dansförmågan eller svårigheter att förstå vad de faktiskt ska lära sig under projektet.

Eftersom eleverna inte har någon kroppslig kunskap om den kreativa dansen tänker de att de ska lära sig olika dansstilar som man gör om man tar danslektioner på fritiden. Enligt Anttila och Svendler Nielsen (2019) behöver kroppsligt lärande bli ett grundläggande element i undervisningen för att lärandet ska upplevas som förkroppsligat. Delchamps (2018) framhåller däremot att allt akademiskt lärande, liksom dans, redan är kroppsligt. Under de tretton veckorna eleverna hade kreativ dans i undervisningen, minst en gång i veckan, började eleverna allt mer uppleva det kroppsliga lärandet och därmed förändrades deras ämnessyn kring den kreativa dansen.

Även elevernas syn på svenska och litteratur utvidgades och utvecklades i och med att de fick uppleva kreativ dans. Ämnessynen förändrades bland annat eftersom den kreativa dansen medförde många nya arbetssätt där eleverna fick jobba med kroppen och vara kreativa. Eleverna fick alltså arbeta på ett sätt som var något utöver de ”traditionella arbetssätten”. Likt Parviainens (2002) syn på artikulerad och kroppslig kunskap menar Jusslin (2019a) att det är viktigt att eleverna lär sig dansspråk både verbalt och kroppsligt för att kunna uttrycka sig genom kreativ dans. Eleverna började se att både den kreativa dansen och det skrivna skapas för att uttrycka någonting men eleverna kan inte formulera sig såsom Leonard m.fl. (2016) som betonar att dansen kan ses som en litteracitet eftersom den har grammatik och ordförråd.

Eleverna kunde se potentialen i att använda kreativ dans i andra undervisningsämnen, vilket tyder på att de nu har egna upplevelser och kroppslig kunskap och därför kan se dansens ämnesöverskridande egenskaper. Elevernas upplevelser av dansens ämnesöverskridande egenskaper stämmer överens med tidigare forskning där forskare, exempelvis Jusslin (2019a, s. 32), argumenterar för att dansen kan användas inom olika ämnen.

Lärande genom och med dans i svenska och litteratur.

Före forskningscykeln såg eleverna dansen som ett inslag i gymnastiken eller som pausgymnastik, men med tiden börjar de mer och mer se kopplingen mellan dansandet, skrivandet och läsandet. Eleverna såg inte kopplingen före de själva fick delta i undervisningen och den kroppsliga kunskapen befästes. Eleverna har därmed fått en inblick i och förståelse för hur man kan arbeta med kreativ dans i skolan. Från att vara skeptiska till om de kommer lära sig någonting till att faktiskt börja se lärandet genom och med dans. Det är viktigt som lärare att ha tydliga lärandemål och informera eleverna om hur upplägget av undervisningen ser ut för att hjälpa dem att få en större förståelse för de kreativa processerna (Jusslin, 2019a).

Eftersom den kreativa dansen fokuserar på elevernas egna rörelser och inte på rätt eller fel är det eleven själv som skapar sin kunskap genom dansen (Anttila & Svendler Nielsen, 2019; Jusslin, 2019a, s. 35; Moen & Kirsebom, 2001; Ørbæk & Engelsrud, 2019). Istället för att läraren står för differentieringen av undervisningen gör eleverna det själva när det väljer hur de skapar sina danser. Enligt forskning (Bonbright m.fl., 2013) blir eleverna mer engagerade och involverade i sin egen inlärningsprocess när kreativ dans används i undervisningen. Även i min undersökning nämner eleverna att undervisningen är roligare nu än förut och att de är mer motiverade att lära sig när de får bidra till lärandeprocessen. Jones (2014) poängterar att för att nå kroppsligt lärande och för att lära sig genom dansen behöver eleven ha en inre motivation och dansen behöver komma inifrån elev själv. Med tanke på att eleverna behöver ha inre motivation för att lära sig genom dansen kan det vara svårt att få med alla elever i undervisningen. De elever jag intervjuade var alla positivt inställda till dansen, förutom att Lisa ansåg att det var lite för mycket lek. Eftersom inte alla elever intervjuades i min undersökning vet jag inte om övriga elever är lika positivt inställda till dansintegrering.

Svårigheter med att verbalisera sina upplevelser samt sitt lärande med och genom dans är inget ovanligt enligt Krantz (2015). Han menar vidare att elever ofta använder ord som ”roligt” eller ”spännande” när de beskriver sina upplevelser, vilket även eleverna i min undersökning gör. Eleverna jag intervjuade redogjorde för vilka olika danser de hade lärt sig (vinnardansen, de misstänkta dans m.fl.) när jag frågade om deras

Lotta Forsberg

lärande. Jag antar att det är lättare att nämna själva slutprodukten än att faktiskt se vilka lager av lärande som ligger bakom dansen. Under första forskningscykel kan eleverna i varje fall uppge att de övat och lärt sig mera om ordklasser, tidsformer samt inre och yttre egenskaper. Upplevelserna av dans är ofta mer komplexa än vad som kommer fram vid en intervju, men det kan vara svårt för elever att reflektera över och beskriva sina upplevelser (Krantz, 2015). Även här kan man se att den kroppsliga kunskapen finns men att den artikulerade kunskapen inte är lika omfattande (Parviainen, 2002).

Om eleverna faktiskt inser vad de har lärt sig är som sagt svårt att avgöra. De nämner att de gärna vill ha mera dans i skolan, både för att de upplever det som roligt men även för att de vill ”missa andra lektioner”. Eftersom *LiteDans* genomfördes vissa dagar i veckan kunde eleverna exempelvis missa en bildkonstlektion på grund av projektet och därmed framhåller de att de inte vill att den kreativa dansen i svenska och litteratur tar tid från andra ämnen. En annan synvinkel kan vara att eleverna inte ser att de faktiskt lär sig något genom den kreativa dansen utan att de ser det mer som en lekfull lektion. Att få ha roligt och bli motiverade ser eleverna däremot som något självklart för att orka engagera sig i skolarbetet. Två elever lyfter fram att de minns bättre det som de dansar och således kunde kroppsligt lärande bidra till ökad inläring. Dansen använder hela kroppen och är ett ypperligt sätt att integrera kroppslig kunskap, därav är det även ett unikt sätt att uppnå kunskap, vilket man kunde tillämpa mer i undervisningen (Krantz, 2015). Kroppsligt lärande och kreativ dans förenar kropp och själ och bidrar med många kunskaper och färdigheter (Delchamps, 2018; Hanna, 2001; Jones, 2014; Krantz, 2015; Lindqvist, 2007; Leonard m.fl., 2016). Enligt Moen och Kirsebom (2001) lär sig eleverna grundläggande rörelser, rytm och kroppsmedvetenhet men de utvecklar även kreativitet, samarbetsförmåga och rörelseglädje, vilka ligger som grund för kategorierna inom forskningsfråga två.

5.1.2 Elevers upplevelser om möjligheter och utmaningar med dans i svenska och litteratur

Skapande och kreativitet

Den skapande processen med kreativ dans har överlag setts som rolig och något eleverna inte hade förväntat sig få göra. Tidigare erfarenheter av dans kan ha en inverkan på hur skapande upplevs av eleverna i projektet. Elever som tar danslektioner på fritiden är vana att följa en koreografi men att själv få vara den kreativa och skapa danser var nytt för de flesta eleverna. Smith-Autard (2002) anser det vara viktigt för eleverna att både få skapa själva, utöva och se andras danser. Att själva skapa rörelserna gör eleverna till medskapare av undervisningen och de känner sig stolta över slutresultatet. Genom att få möjligheten att skapa danser får eleverna dessutom utlopp för tankar, känslor och erfarenheter (Lindqvist, 2010).

Att skapa dans och skriva en berättelse har en del likheter. För att få ihop en slutprodukt krävs det planering och många ändringar under processens gång och du behöver själv vara den kreativa skaparen. (Cooper, 2011; Glad, 2002.) Litteratur och dans kan fungera som inspiration för varandra (Hanna, 2001; Smith-Autard, 2002) men att omvandla en skriven text till rörelser eller att få idéer till skrivandet med utgångspunkt i dansen har setts som en utmaning av eleverna. Delchamps (2018) belyser det faktum att såväl dans som poesi utgår från metaforer vilket gör det utmanande att förvandla en text eller bild till rörelser så att innebörden är densamma. Vidare hoppas Delchamps (2018) att skolan och samhället framöver kan komma att se kroppen som en text men även se texten som något kroppsligt. Att se kroppen som en text är multimodalt och kunde därmed passa ihop med de multimodala arbetssätten och multimodala texterna som förespråkas i *Grunderna för den grundläggande utbildningen 2014* (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Eleverna kan känna sig obekväma att framföra sina danser och därför krävs en trygg miljö samt att eleverna fått öva och repetera sin dans så de verkligen känner att de kan den. För att dansen ska bli kroppslig kunskap behöver eleverna repeterar så att deras muskelminne aktiveras och befäster kunskapen. (Delchamps, 2018; Pastorek Gripson,

Lotta Forsberg

2016). Inom projektet har eleverna uppskattat att få visa upp sina danser framför sina klasskamrater, vilket kan peka på att de har fått göra det i en trygg miljö. När eleverna visade upp sina danser fick resten av eleverna dessutom ge positiv respons och utmanande respons, vilket såväl utvecklade dansen som elevernas responsgivande. Gruppen fick sedan visa sin dans igen utgående från utvecklingsförslagen. Det är givande för eleverna att ge och ta emot respons eftersom det utvecklar deras dans och deras lärande. Det är viktigt att öva hur man ger saklig respons så ingen elevs självförtroende påverkas negativt i processen (Delchamps, 2018; Ørbæk & Engelsrud, 2019).

Tidsaspekter

Eleverna ansåg att danserna repeterades för mycket men samtidigt nämnde de att något av det svåraste under projektet var att minnas alla rörelser. Överlag finner eleverna den kreativa dansen som rolig och motiverande men när de känner att de redan kan upplever det undervisningen som tråkig och onödig. Att undervisningen känns tråkig om det övas sådant man redan kan är inget nytt, så känner många elever oavsett skolämne. Som i övriga situationer i skolan görs differentiering för att alla elever ska få öva på sin nivå, vilket kanske är svårt om alla tränar in samma koreografi. Inom projektet *LiteDans* är det däremot elevernas rörelser som har sammanställts till en koreografi och sålunda borde rörelserna vara på elevernas nivå. I den här situationen kan även elevernas tidigare erfarenhet och danserfarenhet spela roll. Elever utan tidigare danserfarenhet kanske upplever att följa koreografier är en större utmaning. Till en början kan det kännas ovanligt att följa rörelser och skapa danser, men med tiden när rörelserna övas blir de mer automatiserade och det börjar kännas mer naturligt (Pastorek Gripson, 2016).

Samarbete

Under projektets gång har eleverna fått samarbeta i par, mindre grupper och hela klasser samt tillsammans både 5A och 5B. I likhet med Anttilas studie (2013) upplever

Lotta Forsberg

även eleverna i min undersökning samarbetet som något givande. Överlag ser eleverna samarbetet som en tillgång eftersom man då kan bolla idéer och alla bidrar med sitt perspektiv och sin tolkning. Att däremot jobba i par eller grupp gör att varje elev inte kan få igenom alla sina förslag, utan det krävs gott samarbete och en vilja att kompromissa. Utmaningar med samarbete kan vara att blyga, försiktiga elever tar ett steg tillbaka och låter de mera utåtriktade och pratsamma eleverna styra, vilket inte är tanken med ett gott samarbete där alla ska bidra. Att alla elever har olika danserfarenhet gör också att samarbetet och skapandet av rörelser kan försvåras eftersom en del elever kanske vill ha svårare koreografi. Liknande resultat hittades av Anttila (2013) där en deltagare med tidigare danserfarenhet upplevde dansen som för lätt och tråkig eftersom han hade en generellt högre nivå av danskunskap.

Det är viktigt att skapa en trygg miljö där kreativiteten är i fokus. På samma sätt som i tidigare studier (Anttila & Svendler Nielsen, 2019; Bond & Stinson, 2001; Krantz, 2015; Lindqvist, 2010) upplever eleverna i min undersökning att de övar och lär sig att samarbeta och interagera med sina klasskamrater. Att få skapa och dansa tillsammans med andra i en mindre grupp gör att eleverna känner sig tryggare och de vågar lättare dela med sig av sina idéer. I min studie nämner eleverna att samarbetet och stödet av paret eller gruppen hjälper en i skapandeprocessen. Till följd av en trygg gemenskap är det även en större sannolikhet att eleverna vågar visa upp sin dans inför andra och därmed befrias från ängslighet. (Glad, 2002; Ørbæk & Engelsrud, 2019.)

Glädje

Ett återkommande ord som eleverna använde under alla intervjuer för att beskriva dansen var att det har varit "roligt". Detta visar på att eleverna finner glädje i att få skapa och dansa. De som har forskat i kreativ dans ser, i likhet med min studie, elevers benägenhet att uppleva och beskriva dansen som "rolig" (Anttila, 2013; Anttila & Svendler Nielsen, 2019; Bond & Stinson, 2001; Krantz, 2015). Eleverna upplever att de blir både gladare och piggare av att få röra på sig och dansa. De anser att skoldagen blir mer lustfylld och att dagen går snabbare. De här resultaten påminner i hög grad om elevernas upplevelser av dans i Anttilas studie (2013).

Lotta Forsberg

I Stinsons studie (1997) upplevde eleverna att de fick bättre självuppfattning och koncentrationsförmåga, vilket ledde till mindre stress i vardagen. I Lindqvist studie (2007) visade det sig att eleverna ser dans som meningsskapande och därför orkar de koncentrera sig bättre på undervisningen. Här kan man anta att rörelse under lektionerna är en bidragande faktor till att eleverna orkar bättre under skoldagen, vilket även upplevdes av eleverna i *LiteDans*-projektet. Likaledes fick eleverna i Krantz studie (2015) högre självkänsla och utvecklade en positiv attityd mot sig själv som ett resultat av den kreativa dansen i undervisningen, de upplevde dessutom frihet, välbefinnande och lycka. Jag har inte specifikt undersökt om elevernas attityder mot sig själva har förändrats men eleverna upplevde både välbefinnande och lycka att få arbeta med den kreativa dansen. De elever som inte hade tidigare danserfarenhet var osäkra på sin egen förmåga före projektet men utstrålade stor glädje och iver över dansen i de två övriga intervjuerna. Detta kan visa på ett höjt självförtroende.

Min fokusgrupp i klass 5A och min fokusgrupp i klass 5B är endast några utvalda elever och av den orsaken kan jag inte dra slutsatser att alla uppskattade den kreativa dansen i svenska och litteratur eller att alla kände glädje av att hitta på rörelser, dansa och visa upp sina danser inför publik. När det handlar om en fenomenografisk studie är det inte heller av intresse att få ett generaliserbart material eftersom allas upplevelser är personliga. Genom den här studien fås däremot en inblick i åtta elevers upplevelser av den kreativa dansen som ett fenomen, som inte annars är ett vanligt inslag i skolan.

5.1.3 Avslutande resultatdiskussion

I många skolor värderas ofta de akademiska kunskapen högre och därmed hamnar ofta det kroppsliga lärandet i skymundan, eftersom det i lägre grad ses som användbar kunskap (Jusslin, 2019a). Detta kan ses som en av utmaningarna att införa mer kroppsligt lärande och kreativ dans i skolorna. I skolan behöver även lärarna inse att dansen inte endast är ett inslag i gymnastiken eller ett pausmoment i undervisningen. Jusslin (2019a) pekar på en stor potential att använda sig av lärande genom och med dans i undervisningen; något som även elevernas positiva upplevelser tyder på. Trots

Lotta Forsberg

att kroppsligt lärande inte prioriteras i lika hög grad som den teoretiska kunskapen framhåller Delchamps (2018) att eleverna borde få röra på sig mera under skoldagen och att rörelse borde integreras i undervisningen. Elever som inte tycker om gymnastik i skolan eller sport på fritiden kan finna glädje i dansen. De kan upptäcka att de är bra på att röra sig till musik eller hitta på rörelser. Dansen kan göra att allt fler blir medvetna om deras egna kroppar och hittar ett intresse i att röra på sig. Mer rörelse under skoldagarna kan uppfostra eleverna till ett liv i rörelse vilket leder till bättre hälsa samt ett kvalitativt och längre liv. Lärande med och genom dans kunde alltså vara en nyckel till mera rörelseglädje och ork i vardagen. (Anttila & Svendler Nielsen, 2019; Bonbright m.fl.; Delchamps, 2018; Lindqvist, 2010.)

Förutom motion och lärande med och genom kreativ dans har dansen i sig ett egenvärde som konstnärligt uttryck. Genom att använda dans i skolan kan elevernas konstnärlighet och konstnärliga tänkande utvecklas. Dans kan ses som ett ordlöst språk där tankar och känslor uttrycks genom kroppens rörelser. (Jusslin, 2019a; Lindqvist, 2010.) Här kan tydliga paralleller dras till svenska och litteratur där eleverna också ska lära sig uttrycka sig, men då oftast muntligt och skriftligt. Att införa dans kan ge eleverna ytterligare en uttrycksmöjlighet som kanske lämpar sig bättre för dem. Eventuellt kunde elever med läs- och skrivsvårigheter gynnas av att ha kreativ dans i undervisningen eftersom de har svårt att uttrycka sig muntligt och skriftligt, men kanske har lättare att uttrycka sig genom rörelser. (Dils, 2007.)

Slutligen vill jag diskutera studiens resultat och den kreativa dansen ur ett lärarperspektiv. Detta är relevant i och med att en del möjligheter och utmaningar som upplevs av eleverna kan relateras till hur lärare upplever dans i skolan. Till skillnad från det här projektet är det inte någon självklarhet att elever har kreativ dans i skolan. Lärare känner sig inte alltid bekväma med att undervisa dans eftersom de inte har någon danserfarenhet, de ser inte vilken nytta det skulle ha för eleverna och de vet inte hur man integrerar kreativ dans i undervisningen. (Buck, 2003; McMahon m.fl., 2003.) Delchamps (2018) påstår att många lärare, oavsett erfarenhet, kan finna dansen som ett användbart undervisningsredskap medan Anttila (2013) menar att alla lärare har olika tillvägagångssätt och undervisningsstil och därför inte känner att de kan eller vill använda sig av kreativ dans i sin undervisning. Här är det viktigt att påpeka att

Lotta Forsberg

danslärare kan undervisa olika dansstilar men att alla lärare kan undervisa *genom* dans (Alerby & Ferm, 2006, s. 167; Dils, 2007; Jusslin, 2019a). Jusslins *Modell för danslitteracitet i skolan* (se figur 1) åskådliggör att dans i skolan kan ha fokus på det konstnärliga och estetiska, olika multimodala arbetssätt eller dans i kombination med andra skolämnen. Modellen ger följaktligen en begreppsmässig förståelse för vad danskompetens kan innebära i praktiken och den kan ligga som grund för att i framtiden förverkliga danskompetens i grundskolan och gymnasiet.

5.2 Metoddiskussion

Avhandlingens syfte var att undersöka elevers upplevelser av integreringen av kreativ dans i svenska och litteratur. Fejes och Thornberg (2009) lyfter fram att hela avhandlingen ska genomsyras av syfte och forskningsfrågor, vilket också styr in forskaren på val av forskningsansats. I och med intresset för andras upplevelser av ett fenomen föll valet på fenomenografi och fokusgruppsintervjuer.

Orsaken varför fokuselever valdes ut var för att jag inte hade möjligheten att intervjua alla elever i dansprojektet. Fokuseleverna valdes ut av klasslärarna eftersom de känner eleverna bättre. I och med att intervjun var ganska flexibel var det svårare att hålla eleverna på rätt spår, de kunde diskutera annat och sväva iväg i tankarna. När man håller en fokusgruppsintervju är det även svårt att få alla att komma till tals, vissa elever pratar mycket och lämnar väldigt lite utrymme till de tystare deltagarna. En del elever svarar väldigt kortfattat eller instämmer bara i de övrigas uttalanden och då är svårt att få reda på deras personliga upplevelser. Att hålla intervjuerna i grupp ser jag däremot som en större fördel än nackdel eftersom eleverna har möjlighet att skapa diskussion sinsemellan vilket gör att likheter och skillnader tydligare kommer fram. Ibland var det svårt att komma på väsentliga följdfrågor som skulle kunnat fördjupa elevens svar.

En av deltagarna, Samuel, var frånvarande under den sista intervjun vilket gör att jag inte fick med hans slutgiltiga upplevelser av dansintegreringen. Samuel var dessutom väldigt tystlåten under de två första intervjuerna och därför var det svårt att få fram

Lotta Forsberg

hans tankar och upplevelser. Oftast höll han bara med föregående talare, vilket eventuellt kan tyda på grupptryck eller att han bara inte tog lika mycket plats som övriga deltagare. I mitt resultatkapitel nämns inte Samuel vid namn men i de sektioner där jag nämner ”eleverna” och ”alla elever” finns nog även hans upplevelser med men jag har valt att ta med andra elevers citat som varit mer beskrivande.

Vid analysskedet använde jag mig av kategorisering. Att skapa kategorier utgående från deltagarnas svar är vanligt förekommande inom fenomenografin (Dahlgren & Johansson, 2009). Vid analysen sker en tolkning av forskaren som därmed blir ganska subjektiv; en annan forskare hade kanske kategoriserat annorlunda eller namngivit kategorierna på ett annat sätt. Jag började med att dela upp deltagarnas svar enligt respektive forskningsfråga för att därefter urskilja likheter och olikheter i svaren. Att namnge de olika kategorierna och placera deltagarnas svar inom rätt kategori var en utmaning. För det första var det komplicerat att veta hur man ska namnge en kategori så det täcker alla deltagares upplevelser och för det andra var det svårt att placera en deltagares svar under endast en kategori. Processen var långvarig och diskussioner fördes med min handledare om vilka kategorinamnen kunde vara. Många ändringar gjordes i takt med att förståelsen för materialet blev klarare.

En begränsning med den här studien är elevernas svårigheter att verbalisera sina upplevelser av kreativ dans, vilket visar på det stora behovet att ytterligare forska kring dans i undervisningen. En annan begränsning med den här studien är att inte alla deltagare i forskningsprojektet kunde intervjuas och därmed kan jag inte visa på alla elevers upplevelser av projektet. Eventuellt hade resultaten varit annorlunda om alla elever hade intervjuats men även om det hade varit enskilda intervjuer istället för fokusgruppsintervjuer. I en kommande artikel kommer jag och min handledare fortsätta arbetet och lägga till mer material för att undersöka alla elevers som deltog i den första forskningscykeln av projektet *LiteDans*.

5.3 Konklusion och förslag till fortsatt forskning

Det centrala i den här studien är att eleverna upplever dansintegrering i svenska och litteratur som något glädjefyllt, roligt och lärorikt. Eleverna får kroppslig kunskap med tiden och motiveras av de kreativa arbetssätten. Att kreativ dans i undervisningen dessutom bidrar med motion och rörelse under skolvardagen är en fördel och något som uppskattas i elevernas annars så stillasittande skoldag. Eleverna ser dansens ämnesöverskridande egenskaper och de skulle gärna ha dans oftare i undervisningen.

Resultaten från den här studien kommer att vävas samman med ytterligare material från projektet *LiteDans* och därav får vi tillgång till alla elevers upplevelser av dansintegreringen. I artikeln uppdateras det teoretiska perspektivet och studien anpassas metodologiskt för att passa in i forskningsprojektet helhetsmässigt.

Litteraturförteckning

- Alerby, E. & Ferm, C. (2006). Konsten att dansa eller dansandets konst: dans som förkroppsligad kunskap. I E. Alerby & J. Elidottir (Red.), *Lärandets konst: betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (s. 157–168). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111–136). Lund: Studentlitteratur.
- Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä [Hela skolan dansar! Möjligheter med kroppsligt lärande i skolgemenskapen]*. Helsingfors: Teaterhögskolan. Hämtad 28 juni 2019 från: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42322/Acta_Scenica_37.pdf
- Anttila, E. & Svendler Nielsen, C. (2019). Dance and the quality of life at schools: A Nordic affiliation. I K. Bond (Red.), *Dance and the quality of life* (s. 327–346). Dordrecht: Springer.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bonbright, J., Bradley, K. & Dooling, S. (2013). *Evidence: A report on the impact of dance in the K-12 setting*. Silver Spring, MD: National Dance Education Organization. Hämtad 27 april 2018 från: <https://www.arts.gov/sites/default/files/Research-Art-Works-NDEO.pdf>
- Bond, K. (2001). 'I'm not an eagle, I'm a chicken!' Young children's perceptions of creative dance. *Early Childhood Connections*, 7(4), 41–51.
- Bond, K. & Deans, J. (1997). Eagles, reptiles and beyond. A co-creative journey in dance. *Childhood Education*, 73(6), 366–371.
- Bond, K. & Stinson, S. W. (2001). 'I Feel like I'm Going to Take off!': Young People's Experiences of the Superordinary in Dance. *Dance Research Journal*, 32(2), 155–183.
- Bresler, L. (Red.) (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

- Buck, R. (2003). The language of dance. I J. Livermore (Red.), *More than words can say. A view of literacy through the arts* (s. 15–20). Braddon: Ausdance. Hämtad 3 juni 2019 från: [https://dramaaustralia.org.au/assets/files/NAAE-pubs-more-than-words-can-say%20\(1\).pdf](https://dramaaustralia.org.au/assets/files/NAAE-pubs-more-than-words-can-say%20(1).pdf)
- Chen, W. (2001). Description of an expert teacher's constructivist-oriented teaching: Engaging students' critical thinking in learning creative dance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 366–375.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5: e uppl.). London: Routledge.
- Cooper, B. (2011). Embodied Writing: A Tool for Teaching and Learning in Dance. *Journal of Dance Education*, 11(2), 53–59.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow. Den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dahlgren, L. & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 122–135). Stockholm: Liber.
- Delchamps, V. (2018) Teaching Poetry Through Dance. I S. L. Kleppe & A. Sorby (Red.), *Poetry and Pedagogy across the Lifespan. Disciplines, classrooms and contexts* (s. 37–55). London: Palgrave Macmillan.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dils, A. (2007). Why dance literacy? *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 5(2), 95–113.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Giguere, M. (2011). Dancing thoughts: An examination of children's cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education*, 12(1), 5–28.
- Glad, Å. L. (2002). *Dans på timeplanen: Fagdidaktisk grunnbok*. Oslo: Tell forl.
- Hanna, J. L. (2001). The language of dance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 72(4), 40–45, 53.

- Hanna, J. L. (2008). A nonverbal language for imagining and learning: Dance education in K–12 curriculum. *Educational Researcher*, 37(8), 491–506.
- Höglund, H., Jusslin, S., Ståhl, M. & Westerlund, A. (2019). Förord. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (Red.) *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 1–6). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Jones, E. (2014). Dance literacy: An embodied phenomenon. I G. Barton (Red.) *Literacy in the Arts: Retheorising Learning and Teaching*. (s. 111–129). Switzerland: Springer International.
- Jusslin, S. (2019a). Conceptualizing dance literacy: A critical theoretical perspective on dance in school. *På spissen forskning / Dance articulated*, 5(1), 24–42.
- Jusslin, S. (2019b). Creative dance in the literature classroom: (Re)making meaning and stretching boundaries. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (Red.) *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 273–288). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Korhonen, H., Heikkinen, H. L. T., Kiviniemi, U. & Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153–163.
- Krantz, G. (2015). *Students' Experiences of Dance: A Hermeneutic Phenomenological Study* (Doktorsavhandling). University of Plymouth. Hämtad 13 juni 2019 från: <https://pdfs.semanticscholar.org/a5e5/eacfa41e4bd0dccc8686ce23b1022733ef81.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:1 uppl.). (S.-E. Torhell, Övers.) Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16–35.

Lotta Forsberg

- Leonard, A. E., Hall, A. H. & Herro, D. (2016). Dancing literacy: Expanding children's and teachers' literacy repertoires through embodied knowledge. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 338–360.
- Lindqvist, A. (2007). *Dansens plats i skolan: tradition, utveckling och lärande i Skellefteå kommun* (Licentiatavhandling). Umeå universitet.
- Lindqvist, A. (2010). *Dans i skolan - Om genus, kropp och uttryck* (Doktorsavhandling). Umeå universitet.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- McMahon, S. D., Rose, D. & Parks, M. (2003). Basic reading through dance. The impact on first-grade students' basic reading skills. *Evaluation Review*, 27(1), 104–125.
- Moen, I. G. & Kirsebom, K. (2001). *Dans med barn 6–13 år: Grunnskolen 1–7. klasse: hovedvekt på kreativ dans*. Oslo: Landslaget dans i skolen.
- Parviainen, J. (2002). Bodily knowledge: Epistemological reflections on dance. *Dance Research Journal*, 34, 11–26.
- Pastorek Gripson, M. (2016). *Positioner i dans. Om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i grundskolans praktik* (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet. Hämtad 30 juli 2019 från:
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/48412>
- Sheets-Johnstone, M. (2010). Body and movement: Basic dynamic principles. I S. Gallagher & D. Schmicking (Red.) *Handbook of phenomenology and cognitive science* (s. 217–234). Dordrecht: Springer.
- Smith-Autard, J. M. (2002). *The art of dance in education* (2: a uppl.). London: A. & C. Black
- Starrin, B. & Svensson, P. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stinson, S. W. (1997). A question of fun: Adolescent engagement in dance education. *Dance Research Journal*, 29(2), 49–69.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4: e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lotta Forsberg

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334

Ørbæk, T. & Engelsrud, G. (2019). Skapende dans i en skolekontekst – et forskningsfelt? *På Spissen forskning / Dance Articulated*, 5(2), 4–26.

Bilagor

Bilaga 1 – Intervjufrågor före forskningscykeln

Bilaga 2 – Intervjufrågor under forskningscykeln

Bilaga 3 – Intervjufrågor efter forskningscykeln

Bilaga 4 – Överenskommelse om forskningsmaterial.

Bilaga 1

Intervjufrågor före forskningscykeln

Namn, ålder, kön.

Håller du på med sporter på fritiden?

Vilka?

Har du andra fritidsintressen?

Har du dansat förut?

Vad, var och när?

I skolan? Vad och när?

Berätta hur det har gått med er deckare.

Vad har ni gjort?

Vad är dans, berätta.

Vad tror ni att ni ska göra nästa vecka när ni ska hålla på med dans?

Vad har ni hört om projektet?

Vad har lärare sagt?

Vad har era föräldrar sagt?

Berätta, hur känner ni inför dansen?

Finns det ännu någonting du vill berätta?

Finns det frågor till mig?

Bilaga 2

Intervjufrågor under forskningscykeln

Berätta vad ni har gjort med dans i modersmål sedan vi senast träffades.

Hur har det gått med dansen?

Har det varit lätt/svårt?

Vad har varit roligt/mindre roligt med dans på lektionerna?

Berätta hur känns det att jobba med dans i modersmål nu jämfört med då ni började? På vilket sätt?

Vad vet ni nu som ni inte visste före projektet?

Kopplat till modersmål (svenska och litteratur)?

Kopplat till dansen?

Berätta hur det har gått med era deckare.

Hur har ni använt dansen när ni har planerat och skrivit?

Vad har varit lätt/svårt, roligt/tråkigt?

Har dansen hjälpt er att planera och skriva deckare? På vilket sätt?

Är dans i undervisningen som ni trodde det skulle vara?

Har det varit roligare/mindre roligt?

Har det varit lättare/svårare?

Är dans i undervisningen något du skulle vilja ha mera av i skolan?

Varför/varför inte?

Kan man ha dans i andra skolämnen? Vilka?

Tycker du att dans kunde vara ett eget skolämne?

Varför/varför inte?

Finns det ännu någonting du vill berätta (om projektet)?

Finns det frågor till mig?

Bilaga 3

Intervjufrågor efter forskningscykeln

Hur tycker ni det har varit att dansa i höst?

Berätta vad ni har gjort med dans i modersmål sedan vi senast träffades.

Vad har ni haft för danser (efter höstlovet)?

Hur har det gått med dansen/danserna?

Har det varit lätt/svårt?

Vad har varit roligt/mindre roligt med dans på lektionerna?

Blev ni nöjda med era texter (deckare och dikter)?

Vad blev ni mest nöjda med?

Vad har varit det svåraste med deckaren/dikten?

Finns det någonting ni skulle vilja göra annorlunda?

Vad vet ni nu som ni inte visste före projektet?

Kopplat till modersmål?

Kopplat till dansen?

Hur skulle ni beskriva modersmålsämnet?

Vad gör ni vanligtvis i modersmålsundervisningen?

Hur jobbar ni annars i ämnet?

Berätta, tycker ni att det funkar med dans i modersmål? Varför?

Hur har det varit att jobba med skrivande/läsande/ordklasser och dans?

Är det viktigt att ha roligt då man skriver dikter, läser litteratur, skriver? Varför?

Hur tycker ni dansen har inverkat på skoldagarna?

Vad har ni berättat om projektet hemma?

Skulle ni rekommendera att ha dans i skolan?

Finns det ännu någonting du vill berätta (om projektet)?

Finns det frågor till mig?

Bilaga 4

Överenskommelse om forskningsmaterial

LiteDans
Att utmana litteracitet med dans i skolan



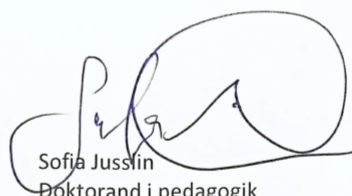
Överenskommelse om forskningsmaterial

Jag, Lotta Forsberg, skriver min pro gradu-avhandling i pedagogik inom forskningsprojektet *LiteDans – Att utmana litteracitet med dans i skolan*, där doktorand Sofia Jusslin är ansvarig projektledare. Jag deltar i datainsamlingen inom projektet och intygar att allt forskningsmaterial jag kommer i kontakt med hanteras konfidentiellt enligt forskningsetiska regler. Separata forskningstillstånd av elevernas vårdnadshavare behövs inte för min avhandling eftersom forskningsprojektets forskningstillstånd täcker all forskning inom projektet. Jag avslöjar inga namn på informanterna i min avhandling utan hänvisar till och använder forskningsprojektets sätt att koda informanter och skolor. Jag intygar även att informanterna behandlas korrekt under datainsamlingen och jag respekterar min tystnadsplikt i och utanför skolan. Jag återlämnar forskningsmaterialet till projektledaren efter att avhandlingen är klar.

Detta avtal är gjort i två exemplar, ett till vardera parten

Korsholm den 31 augusti 2018

Lotta Forsberg
Lotta Forsberg
Klasslärarstuderande
FPV/Åbo Akademi


Sofia Jusslin
Doktorand i pedagogik
Projektansvarig i LiteDans
FPV/Åbo Akademi